

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn på kandidat: Fredrik Andresen

Elevs opplevelse av å bli sett og faktorer som ligger til grunn for elevs opplevelse av å bli sett av kroppsøvlingslæreren

**Student's experience of being seen and factors underlying student's experience of
being seen by the physical education teacher**

Dato: 25.mai 2021

Totalt antall sider: 81

Forord

Denne oppgaven er gjennomført ved Nord Universitet i perioden 2020-2021 og markerer slutten på min tid som lærerstudent. Det har vært seks innholdsrike år, og jeg ser nå frem mot en spennende tid som lærer.

Emnet denne oppgaven tar for seg, er noe jeg virkelig brenner for og vil være viktig for meg som lærer. Arbeidet med denne oppgaven har gitt meg kunnskap og erfaring jeg vil dra stor nytte av når jeg i august begynner i læreryrket.

Gjennom hele masterstudiet og arbeidet med denne oppgaven, har jeg fått støtte og hjelp fra ulike hold. Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder Pål Arild Lagestad som har hatt tro på prosjektet og oppgaven min. Du har bidratt med kyndig veiledning, tips og tilbakemeldinger som har hjulpet meg i arbeidet med denne oppgaven. Tusen takk til lærere og elever som har respondert på spørreskjemaet. Jeg setter virkelig pris på deres deltakelse og behjelpelighet med gjennomføring, med tanke på den spesielle tiden vi er inne i med Covid-19. Jeg vil også takke familie og venner som har motivert og støttet meg gjennom hele masterutdanningen. En spesiell takk til de som har lest gjennom oppgaven og kommet med innspill. Takk til Stian Oldervik som har kommet med gode tips, hjelp og støtte gjennom hele masterløpet.

Sist, men ikke minst, vil jeg rette en stor takk til mine medstudenter Amalie, Martine og Oda. Dere har bidratt med hjelp, motivasjon og ekstremt godt humør. Det har vært to år med mange togturer og lange kvelder på skolen, preget av en god blanding seriøse og useriøse innslag. Det hadde ikke blitt det samme uten dere.

Trondheim, mai 2021

Fredrik Andresen

Sammendrag

Bakgrunn

Elevenes opplevelse av å bli sett av læreren handler om i hvilken grad elevene får tilfredsstilt sine grunnleggende behov. Tidligere forskning peker på at opplevelsen av å bli sett kan relateres til kvaliteten og tonen på dialogen med læreren, at læreren bryr seg, tilbakemelding fra læreren og at elevene får vise sine ferdigheter. På tross av dette gir tidligere forskning ikke en grundig beskrivelse av elevers opplevelse av å bli sett. Den forskningen som er gjort er kvalitativ og ikke generaliserbar. Derfor har denne oppgaven som hovedmål å belyse dette temaet nærmere ved å undersøke elevenes opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving, og hvilke faktorer som ligger til grunn for denne opplevelsen med en kvantitativ tilnærming.

Metode

Det ble utviklet et spørreskjema som hadde til hensikt å måle elevenes opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Spørsmål ble formulert og utviklet på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Det ble gjennomført en faktoranalyse av spørsmålene i spørreskjemaet for å undersøke hvilke faktorer som kunne relateres til «å bli sett». Det ble laget indekser for faktorene fra faktoranalysen. Sammenhengen mellom disse faktorene og opplevelsen av å bli sett, ble studert ved hjelp av Spearman's korrelasjonstest.

Resultat

Resultatene viste at 76.2% av respondentene, i varierende grad, er enig i at de opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. Analysen indikerte at «å bli sett» og spørreskjemaet, kunne relateres til elevenes opplevelse av å få vise sine ferdigheter, at læreren bryr seg, tilbakemelding fra læreren, dialogen med læreren og vurdering og målsetting. Korrelasjonsanalysen viser at indeksene opprettet for de fem faktorene, korrelerer signifikant (moderat sammenheng) med elevenes opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Analysen viser også at de fem indeksene korrelerer signifikant med hverandre, noe som tyder på at faktorene er relatert til hverandre.

Konklusjon

Studien viser at en stor andel av elevene opplever å bli sett av læreren. Resultatene kan også indikere at opplevelsen av å bli sett er sammensatt. Korrelasjonstesten viser at de fem faktorene funnet av faktoranalysen, har en sammenheng med opplevelsen av å bli sett av læreren i kroppsøving. Lærere bør tilstrebe følgende for at elevene skal oppleve å bli sett; at de får vist sine ferdigheter, at de opplever at lærere bryr seg og tilbakemelding fra læreren gjennom gode

dialoger, at elevene får ta del i prosessen med å sette mål og vurdere seg selv, samt at mål og vurdering er rettferdig og tilpasset hvert individ.

Abstract

Background

Students' experience of being seen by the teacher, is about to which extent students basic needs are being met. Previous research indicates that the experience of being seen can be related to teachers caring behavior, the quality and tone of the dialogue with the teacher, feedback from the teacher and the opportunity to display their skills. Despite this, previous research does not offer many detailed explanations regarding students experiences of being seen. The research that has been done, is qualitative and not generalizable. The main goal of this study is therefore to shed more light on this topic, by examining students' experiences of being seen by the teacher in physical education and the underlying factors for this experience using a quantitative design.

Method

A questionnaire was developed with the intention to measure students' experience of being seen by the teacher in physical education. Questions were formed on the basis of theory and previous research. A factor analysis was conducted to examine which factors who could be associated with «being seen». Indexes were created for each factor from the factor analysis. The association between these factors and the experience of being seen, was studied using Spearman's correlation test.

Results

The results showed that 76.2% of the subjects, to varying degrees, agreed to an experience of «being seen» by the teacher in physical education. The analysis indicated that «being seen» and the questionnaire, could be related to students experienced opportunities to display their skills, teacher's caring behaviour, feedback from the teacher, the dialogue with the teacher and evaluation and goals. The correlation analysis shows that the indexes, created for the five factors, significantly correlate with the students' experience of being seen by the teacher in physical education. The analysis also shows that the five indexes correlate significantly with each other.

Conclusion

The study indicates that a large amount of the students experience «being seen» by the teacher. The results may also indicate that the experience of being seen is complex. The correlation

analysis indicated that the five factors, found by the factor analysis, can be associated with the experience of «being seen». The teacher should seek the following among the students, to ensure students experience of «being seen»: opportunity to display their skills, the experience of a caring teacher, feedback from the teacher through good dialogue, and that the students get to take part in the process of setting goals and assessing themselves, and that goals and assessment are fair and adapted to each individual.

Tabell- og figuroversikt

Figur 1: Tre former for anerkjennelse

Figur 2: Opplevelsen av å bli sett

Tabell 1: Kjønn, studieretning og trinn

Tabell 2. «Eigenvalue» og forklart varians

Tabell 3. Mønstermatrise

Tabell 4. Faktorsammensetning

Tabell 5. Cronbach`s alpha test

Tabell 6. De fem indeksene

Tabell 7. Kolmogorov-Smirnov test

Tabell 8. Spearmans`s korrelasjonstest mellom indeksene og opplevelsen av å bli sett

Innholdsfortegnelse

FORORD	I
SAMMENDRAG.....	II
ABSTRACT	III
TABELL- OG FIGUROVERSIKT	V
1.0 INNLEDNING.....	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV PROBLEMOMRÅDE.....	1
2.0 STUDIENS TEORETISKE STÅSTED	2
2.1 ANNERKJENNELSE	3
2.1.1 Kjærlighet i opplæringen.....	4
2.1.2 Rettigheter i opplæringen	5
2.1.3 Sosial verdsetting i opplæringen	6
2.2 TILHØRIGHET	6
2.3 TIDLIGERE FORSKNING.....	7
2.3.1 Forskning rettet mot «å bli sett».....	8
2.3.2 Tilhørighet og støtte.....	9
2.4 STUDIENS PROBLEMSTILLINGER.....	11
3.0 METODE	11
3.1 DESIGN AV DENNE STUDIEN	11
3.2 UTFORMING AV SPØRRESKJEMA.....	12
3.2.1 Bry seg.....	13
3.2.2 Tilbakemelding fra læreren	14
3.2.3 Vise seg frem.....	14
3.2.4 God dialog.....	14
3.3 INNSAMLING AV DATA.....	15
3.3.1 Pilot	15
3.3.2 Gjennomføring av spørreundersøkelsen.....	16
3.4 UTVALG	16
3.5 ANALYSE.....	18
3.5.1 Elevers opplevelse av «å bli sett» av læreren i kroppsøving.....	18
3.5.2 Faktorer som ligger til grunn for «å bli sett».....	18
3.5.3 Sammenhengen mellom faktorene og opplevelsen av «å bli sett».....	20
3.6 RELIABILITET OG VALIDITET	21
3.7 ETISKE BETRAKTNINGER	23
4.0 RESULTAT	23
4.1 ELEVENES OPPLEVELSE AV Å BLI SETT AV LÆREREN.....	23
4.2 FAKTORER SOM LIGGER TIL GRUNN FOR «Å BLI SETT»	24
4.2.1 Faktoranalyse med PCA.....	24
4.2.2 Indekser for de fem faktorene	30
4.3 SAMMENHENGEN MELLOM FAKTORENE OG OPPLEVELSEN AV Å BLI SETT	31
5.0 DRØFTING	33
5.1 ELEVERS OPPLEVELSE AV Å BLI SETT AV LÆREREN I KROPPSØVING.....	33
5.2 FAKTORER SOM LIGGER TIL GRUNN FOR «Å BLI SETT»	34
5.2.1 Bry seg.....	35
5.2.2 God dialog.....	37
5.2.3 Tilbakemeldinger.....	39
5.2.4 Vise seg frem.....	40
5.2.5 Vurdering og målsetting.....	41
5.4 STYRKER OG SVAKHETER VED STUDIEN	41
6.0 KONKLUSJON.....	43
7.0 LITTERATURLISTE.....	45

8.0 VEDLEGG	50
--------------------------	-----------

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemområde

I skolens formålsparagraf påpekes det at elevene skal utvikle seg til å mestre sine egne liv (Opplæringslova, 1998). Mennesker har en mulighet til å realisere det potensialet som ligger i individet selv, og en grunnleggende faktor for den frie selvrealiseringen hos hvert individ er anerkjennelse (Jordet, 2020). Lagestad, Lyngstad, Bjerke og Ropo (2020) hevder at anerkjennelse er en sentral del av «å bli sett», og de peker samtidig på fire faktorer som spiller inn på denne opplevelsen. Dette er kvaliteten og tonen på dialogen med læreren, at læreren bryr seg, at elevene får vise sine ferdigheter og tilbakemelding fra læreren. Anerkjennelse handler i stor grad om å erkjenne individet og individets handlinger, gjennom ros, respekt og påskjønnelse (Jordet, 2020). Lyngstad, Bjerke og Lagestad (2019) mener at å bli sett handler om i hvilken grad man får tilfredsstilt sine grunnleggende sosiale behov. Deci og Ryan (2000) peker på kompetanse, autonomi og tilhørighet som grunnleggende psykologiske behov, som mennesker er avhengig av å få tilfredsstilt for å fungere og utvikle seg. Behovet for tilhørighet handler i stor grad om en følelse av positive relasjoner og en følelse av at andre bryr seg (Ryan & Deci, 2017). Tilhørighet kan i stor grad knyttes opp mot det sosiale og dermed også være en viktig del av det å bli sett. Elever vil, ifølge Cox, Duncheon og McDavid (2009), føle på en større tilhørighet dersom de opplever å bli støttet av læreren. På den måten kan også støtte fra læreren i stor grad relateres til følelsen av å bli sett.

Barn og unge tilbringer store deler av sitt liv på skolen og i kontakt med lærere. Som Berg (2005) påpeker har lærerne, i kraft av dette, en særskilt mulighet til å spille en viktig rolle i elevenes utvikling og liv. Hattie (2003) viser til at læreren står for 30% av variasjonen i elevers prestasjon, og er den største faktorene vi er i stand til å gjøre noe med. Derfor er det legitimt å undersøke hva lærere kan gjøre for å skape optimale læringsomgivelser for elevene. Vi vet at det er viktig for elevene å få tilfredsstilt grunnleggende sosiale og psykologiske behov for å trives og mestre på skolen, og at å bli sett i stor grad kan knyttes til dette gjennom anerkjennelse, tilhørighet og støtte. Læreplanen i kroppsøving peker på at innsats skal bli sett på som en del av elevenes kompetanse i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette innebærer også at læreren må se eleven utover det han/hun presterer og mestrer. I tråd med dette er det relevant å undersøke hvilke faktorer som kan påvirke elevenes opplevelse av å bli sett, og denne oppgaven vil ta for seg dette.

Gjennom min tid på lærerutdanningen har det flere ganger blitt lagt vekt på at det er viktig å se elevene. I praksis har jeg også flere ganger hørt av lærere og andre i skolen at det er viktig å se eleven. Som nevnt over, og som det vil bli presentert i teorikapittelet, kan det å bli sett knyttes opp mot anerkjennelse og tilhørighet. På tross av at begrepet «å bli sett» stadig blir brukt, eksisterer det lite forskning knyttet konkret opp mot dette fenomenet. Den åpenbare tilnærmingen vil være å undersøke elevenes oppfattelse av dette, og hva de mener ligger i å bli sett av læreren. Videre kan vi studere dette i lys av eksisterende teori og forskning, for å danne oss et bilde av hva det innebærer.

Hensikten med denne oppgaven er å bygge videre på arbeidet gjort av Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020), som i sine studier tok sikte på å avdekke hva elever i videregående skole legger i «å bli sett» av læreren i kroppsøving. Denne studien vil ta utgangspunkt i funn fra disse studiene og annen relevant teori som ligger tett opp til å bli sett, for å belyse elever i videregående sin opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Videre vil en sentral del av studien bestå av å utforme et spørreskjema, som kan belyse opplevelsen av å bli sett. Responsen på spørreskjemaet vil bli studert og analysert, for å avdekke hvilke faktorer som ligger til grunn for opplevelsen av å bli sett og hvilken sammenheng de ulike faktorene har med opplevelsen av å bli sett.

2.0 Studiens teoretiske ståsted

Jeg vil i dette kapittelet gi en beskrivelse av teorien som ligger til grunn for denne studien. Det er, til å begynne med, sentralt å påpeke mangelen på forskning og teoretisk rammeverk rundt begrepet «å bli sett» (Lagestad et al., 2020; Lyngstad et al., 2019). På tross av dette kan man argumentere for at tilhørighet og anerkjennelse er sentrale aspekter ved å bli sett. Dette vil bli belyst videre i kapittelet.

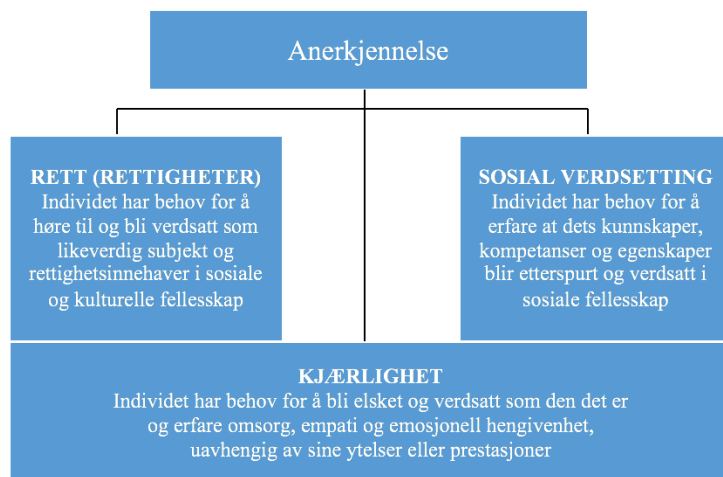
Lagestad et al. (2020) hevder at å bli sett gjerne har en sammenheng med sosialiseringprosesser og opprettelse av relasjoner. Lyngstad et al. (2019) peker på at «å bli sett» kan forklares som en følelse som beveger seg langs en skala, hvor man i den ene enden opplever å bli sett fullstendig, mens man i den andre enden sitter med en følelse av å bli ignorert. I denne sammenhengen blir «å bli sett» karakterisert ved at de sosiale behovene blir fullstendig tilfredsstilt, mens å bli ignorert innebærer at de sosiale behovene ikke blir tilfredsstilt i det hele tatt. Rosenberg (1979) hevder at bekreftelse fra signifikante andre tilfredsstiller grunnleggende

sosiale behov, og er viktig for menneskelig utvikling. Deci og Ryan (2000) peker på tilhørighet som et grunnleggende behov. Det kan knyttes opp mot det sosiale, da det handler om relasjoner og tilknytning til andre. Nordahl (2010) hevder at det å bli sett for eleven, handler om at læreren er grunnleggende elevsentrert i kommunikasjonen gjennom øyekontakt, smil, humor og personlige kommentarer til eleven. En lærer som tar kontakt med en elev og viser interesse for hva som forgår i livet til eleven, kan gi eleven en følelse av å bli sett (Aldridge et al., 2016). Lagestad et al. (2020) argumenterer for at anerkjennelse også kan relateres til elevers opplevelse av å bli sett i kroppssøving. Elevers prestasjon, motivasjon og selvfølelse kan bli positivt påvirket gjennom anerkjennelse fra kroppssøvlingslæreren i form av positive og konstruktive tilbakemeldinger. Jordet (2020) viser til anerkjennelse som et begrep som har opprinnelse fra det tyske ordet «anerkennen». Ordet betyr å gi ros, respektere eller påskjønne. Det handler om å erkjenne at det en person sier, gjør eller er, stemmer (Jordet, 2020). Respekt handler, ifølge Jordet (2020) og den latinske betydningen av begrepet, om «å se igjen». Dermed innebærer det at man går bak fasaden, for å se en person som et helhetlig menneske. Å bli sett i en psykologisk forstand handler om noe som treffer en person dypt, og det underbygger følelsen av å eksistere (Gullestad & Killingmo, 2013). Bass og Riggio (2006) bruker begrepet «Transformational leadership» om lederskap som styrker og inspirerer andre gjennom å sette andre foran seg selv og gi andre selvtillit. Dette er viktige aspekter ved læreryrket. Videre peker Bass og Riggio (2006) på at «Individualized Consideration» er et aspekt av «transformational leadership». Dette innebærer at ledere anerkjenner og handler ut i fra personlige og psykologiske behov hos andre, i tillegg til genuint å bry seg. I denne sammenhengen kan vi derfor knytte «individualized consideration» opp mot begrepet «å bli sett» gjennom viktigheten av anerkjennelse og det å bry seg.

2.1 Anerkjennelse

Det er viktig for oss mennesker at vi blir sett, anerkjent, hørt og respektert. Som nevnt hevder Lagestad et al. (2020) at anerkjennelse kan relateres til å bli sett, og Jordet (2020) underbygger dette ved å påpeke at å anerkjenne handler om å gå bak fasaden for å se en person som et helhetlig menneske. Honneth (2008) beskriver «det gode liv» som en fri og vellykket selvrealisering, hvor anerkjennelse er en avgjørende faktor. Han påpeker videre at et individ må oppleve anerkjennelse i tre livssfærer for at individet skal utvikle en trygg identitet. Dette handler om rettigheter i den offentlige sfære, kjærlighet i den private sfære og sosial verdsetting i den sosiale sfære.

Jordet (2020) hevder at det er Axel Honneth (2008) som står for den overordnede tilnærmingen til anerkjennelse. Han tar utgangspunkt i denne tilnærmingen for å skape en pedagogisk teori, som kan brukes i opplæringspraksis i skolen. Figur 1 viser hvordan Honneth (2008) ser på de ulike formene for anerkjennelse i de ulike sfærene.



Figur 1. Tre former for anerkjennelse (Jordet, 2020, s. 95)

Jordet (2020) peker på at nøkkelen til en god skole ligger i det han kaller en anerkjennende pedagogikk. Den anerkjennende pedagogikken tar for seg de tre formene for anerkjennelse beskrevet av Honneth (2008), men setter de inn i en pedagogisk kontekst som læreren kan forholde seg til i skolen.

2.1.1 Kjærlighet i opplæringen

Å erfare kjærlighet gjennom omsorg, empati og varme i sosial relasjon, er et grunnleggende behov (Jordet, 2020). For å imøtekomme barns grunnleggende behov for å erfare omsorg, empati og varme, bør dette være noe som preger læreres møte med alle elever. Jordet (2020) utvider kjærlighetsbegrepet til ikke kun å handle om sterke følelser mellom få personer. Det kan også, gjennom å være en grunnleggende betingelse for eksistensen, være noe lærere kan møte elevene med. Han påpeker derfor at det både er relevant og en sentral del av selve læreprofesjonen å vise kjærlighet. «Agape» og «storge» er former for andreorientert kjærlighet, som Jordet (2020) mener beskriver hva kjærlighet i lærerprofesjonen innebærer. «Agape» er et kjærlighetsbegrep innen kristendommen, som peker på den betingelsesløse og uselviske nestekjærligheten til mennesker som baserer seg på en respekt for den andre. Begrepet innebefatter også at personen viser kjærlighet gjennom at den andres behov er i sentrum.

«Storge» innebærer en form for kjærlighet hvor personen, i dette tilfellet læreren, viser omsorg, empati og varme ovenfor eleven, samtidig som det kan knyttes tettere opp mot lærerens mandat og oppdragende rolle ved at det også fokuserer på å motivere, korrigere og utfordre eleven.

Jordet (2020) påpeker at læreren, gjennom «agape» og «storge», kan vise kjærlighet gjennom det han/hun gjør i kraft av sin profesjonelle yrkesutøvelse, uten å la sine følelser for eleven påvirke dette. Lærerens måte å uttrykke kjærligheten i det daglige innebærer å se eleven, lytte og vise oppmerksomhet, anstrenge seg for å forstå elevens verbale og ikke-verbale kommunikasjon, akseptere eleven ved å ikke opptre dømmende og å undre seg sammen med eleven. Det vil kunne utvikle seg en tilknytningsrelasjon mellom elev og lærer, dersom læreren lykkes med å vise kjærlighet (omsorg, empati og varme) og med tiden vil elevene styrke sin selvfølelse (Jordet, 2020).

2.1.2 Rettigheter i opplæringen

I tråd med Honneth (2008) sin beskrivelse av anerkjennelse, må også anerkjennelsesformen «rettigheter» tilfredsstilles for selvrealisering og utvikling av et trygt selvverd hos individet. Denne anerkjennelsesformen innebærer et prinsipp om at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av sosial status, kjønn, etnisitet, religiøsitet, funksjonsevne eller lignende. Der anerkjennelsesformen kjærlighet imøtekommer grunnleggende behov for varme, empati og omsorg, tar rettigheter for seg behovet for å føle seg respektert med rettigheter og plikter i offentligheten. I et skoleperspektiv handler det om at barn får oppleve å bli involvert i en aktiv deltakelse i felleskapet i klasserommet og at de i interaksjon blir sett på som likeverdige interaksjonspartnere. På den måten vil barn med tiden utvikle en forståelse for sine rettigheter og plikter som samfunnsborger, og at disse rettighetene og pliktene tilfaller alle mennesker i samfunnet (Jordet, 2020). For å imøtekomme denne anerkjennelsesformen er det viktig at lærere respekterer og ser på elever som likeverdige subjekter. Lærerne må strebe etter at alle elever i skolen skal føle seg hørt og at elevenes beste er i fokus. Dette gjøres blant annet ved å tilpasse opplæringen til hver enkelt, hjelpe elevene å utnytte sine ressurser og skape et læringsmiljø med nødvendige midler for at elever skal utvikle seg og nå et tilfredsstillende læringsutbytte. Lykkes opplæringen med disse pedagogiske tilnærmingene, vil elevene utvikle en forståelse for sin verdighet og rett til frihet. Dette vil være med å utvikle elevene sitt selvverd (Honneth, 2008; Jordet, 2020).

2.1.3 Sosial verdsetting i opplæringen

Anerkjennelsesformene kjærlighet og rettigheter, representerer former for anerkjennelse som er et resultat av den personen man er. Den siste anerkjennelsesformen, sosial verdsetting, springer ut fra det menneskelige behovet for å føle at en får bidra med sine ressurser og blir verdsatt av de rundt for det man bidrar med (Honneth, 2008). Vi vet at alle elever er ulike og kommer til skolen med ulike forutsetninger. Dette medfører utfordringer når skolen skal verdsette alle de ulike kompetansene og ressursene som finnes i hver enkelt klasse i den norske skolen. § 1-3 i Opplæringslova (1998) lovfester at den norske skolen skal tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, og det er viktig at skolen finner systemer og verktøy som verdsetter mangfoldige prestasjoner fra en sammensatt elevgruppe med ulike forutsetninger. Elevene utvikler og styrker sin selvtillit ved at de får erfaringer av å verdsettes sosialt, og ved at de mestrer utfordringer de møter i skolehverdagen både på det faglige og sosiale plan. Dette kan skolen bidra til ved å legge til rette for et variert tilbud av aktiviteter som er tilpasset elevens forutsetninger, slik at elevene opplever mestring og mening med oppgavene de møter. I tillegg gjelder det å skape et miljø i klassen som preges av trygghet, hvor bidrag fra elevene verdsettes og blir etterspurt (Jordet, 2020). Skolen skal ta vare på de grunnleggende psykologiske behovene hos elevene. Dette handler om elevenes behov for å føle tilhørighet, kompetanse og autonomi, som vil fremme selvbestemmelse og indre motivasjon hos elevene (Deci & Ryan, 2000)

2.2 Tilhørighet

Som nevnt blir tilhørighet sett på som et grunnleggende behov av Deci og Ryan (2000) og det kan knyttes opp mot det sosiale. Lyngstad et al. (2019) hevder at «å bli sett» handler om i hvilken grad man får tilfredsstilt sine grunnleggende sosiale behov, og vi kan derfor argumenter for at tilhørighet er viktig for å oppleve å bli sett. Tilhørighet beskrives som følelsen av å ha positive relasjoner, og det kan knyttes opp mot et ønske om å føle seg tilknyttet til andre (Deci & Ryan, 2000). Det innebærer at man føler seg respektert, samt at man opplever trygghet og tillit. Mennesker føler en tilhørighet når de kjenner på følelsen av at andre bryr seg om dem. Tilhørighet handler også om å føle at man passer inn, og at man føler seg signifikant for andre (Ryan & Deci, 2017). Baumeister og Leary (1995) hevder at for å føle tilhørighet, er det viktig med en jevnlig personlig kontakt med andre mennesker. Denne interaksjonen med andre bør helst være positiv og hyggelig. Det er viktig å føle at det er et relasjonelt aspekt ved interaksjonen man har med andre, som igjen fører til at man får en følelse av tilhørighet. Å føle

seg likt og at andre bryr seg om deg, er sentralt for å få tilfredsstilt behovet for tilhørighet. Nordahl (2010) underbygger sammenhengen mellom å bli sett, relasjon og tilhørighet ved å påstå at å se den enkelte elev og vise at man er interessert, er sentralt ved det å opprette en positiv relasjon mellom lærer og elev, og for at elever skal føle tilhørighet i skolen.

Elever som opplever å bli støttet av læreren, føler på en større tilhørighet (Cox et al., 2009). Derfor er «støtte» et begrep som er nært knyttet opp til både tilhørighet og relasjon. Emosjonell støtte fra læreren reflekterer elevers opplevelse av lærerens forståelse, vennlighet, dedikasjon, pålitelighet og evne til å bry seg/være omsorgsfull (Ryan & Patrick, 2001). Sosial støtte kan bli sett på som de sosiale prosessene i skolen, som på best mulig måte bidrar til at elevene utvikler seg faglig og sosialt (Farmer & Farmer, 1996). Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker at forskere ofte betegner sosial støtte som elevers opplevelse av forholdet til læreren. Når det gjelder elevers opplevelse av støtte fra læreren, skiller Federici og Skaalvik (2014) mellom emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte kjennetegnes ved at læreren oppmuntrer, verdsetter, aksepterer, bryr seg, viser respekt, varme og tillit. Det handler om at læreren skaper en trygghet hos eleven. Den instrumentelle støtten omhandler i hvilken grad eleven opplever å få råd, hjelp og veiledning rettet mot fagene i skolen. Selv om det i teorien skilles mellom emosjonell og instrumentell støtte, viser forskning at det i praksis ikke er et like stort skille blant elevenes opplevelse når det kommer til instrumentell og emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013; Federici & Skaalvik, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.3 Tidligere forskning

Forskning innen kroppsøving har for det meste vært rettet mot faktorer som støtter opp under følelsen av kompetanse og autonomi, og det har i mindre grad blitt viet oppmerksomhet mot faktorer som gjør at elever føler en sosial tilknytning og tilhørighet i kroppsøvingstimene (Cox et al., 2009; Sparks, Dimmock, Lonsdale & Jackson, 2016; Sparks, Dimmock, Whipp, Lonsdale & Jackson, 2015). Som beskrevet i teorien over, kan sosial støtte og tilhørighet relateres til å bli sett. Federici og Skaalvik (2013) påpeker at dette er områder som også har vært lite prioritert innen norsk forskning. Opplevelse av støtte fra læreren avtar med alder ifølge Wit, Karioja, Rye og Shain (2011). De påpeker også at det finnes få longitudinelle studier på det de kaller «high school» alder, som tar for seg endring i opplevelse av støtte fra læreren. Smith og St. Pierre (2009) fant at 85% av deltakerne i sin studie indikerte at læreren var av signifikant betydning for opplevelsen de hadde av kroppsøving. Et viktig element for trivselen blant elevene, ble

rapportert å være interaksjonen mellom lærer og elev. Dette innebar blant annet lærerens evne til å kommunisere godt med elevene, oppmuntre dem og gi dem positiv feedback.

Whittle, Telford og Benson (2015) og Whittle, Telford og Benson (2019) undersøkte hvilke lærerrelaterte faktorer som påvirket elevenes akademiske prestasjon. Funn fra disse studiene indikerte at elevene mente at relasjonen til læreren er viktig. De påpekte også at det er viktig for dem at læreren er tilnærmelig og at det er lett å komme i kontakt med læreren, i tillegg til at han/hun bryr seg om elevene. At læreren bryr seg om elevene, kommer til uttrykk gjennom at han/hun blant annet er støttende, forståelsesfull, snill, vennlig, ærlig, interessert, lyttende og oppmuntrende. Deltakerne i studien påpekte også at det er viktig for dem at læreren er god til å kommunisere.

2.3.1 Forskning rettet mot «å bli sett»

Gjennom litteratursøk ble det kun funnet to studier som direkte kan knyttes opp mot begrepet «å bli sett». Dette er studiene til Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020). Det blir i disse studiene også påpekt at det ikke eksisterer andre studier som direkte tar for seg dette temaet. Lyngstad et al. (2019) fant, ved hjelp av intervjuer, at elever i videregående skole opplevde å bli sett på enten en positiv eller negativ måte. Kjennetegn ved å bli sett på en positiv måte var at elevene opplevde at læreren kommuniserte godt med dem, så perspektivet til hver enkelt elev og kom med tilbakemeldinger som elevene kunne kjenne seg igjen i og følte passet for dem. Det handlet også om at elevene følte at læreren viste dem respekt og tillit i kroppsøvingstimene, oppmuntret dem, støttet dem i læringsprosessen og ga tilbakemelding. Den negative følelsen ble assosiert med følelsen av å bli ignorert eller sett for mye. Karakteristikk ved dette var at elevene opplevde at tilbakemeldingene de fikk var generelle og ikke bar preg av å være ment for en spesiell person. I tillegg opplevde noen at det i større grad ble lagt merke til når de ikke deltok fremfor når det deltok, og enkelte følte at de ikke fikk bekreftelse fra læreren og at de ble misforstått. Funn indikerte også at følelsen av å bli sett viste seg å være relativt stabil over tid. Studien til Lyngstad et al. (2019) baserte seg på data fra 26 intervjuer med elever på slutten av andre året på videregående skole.

Lagestad et al. (2020) ser i sin studie blant annet på hva elever legger i det å bli sett. De tar også for seg om det er forskjeller i opplevelsen av å bli sett mellom elever med lav og høy fysisk form. Fysisk form ble målt ved VO2 maks tester. Gjennom intervjuer med 26 informanter ble det avdekket at alle 13 informanter med høy fysisk form, rapporterte at de opplevde å bli sett

av læreren. Syv av de med lav fysisk form rapporterte at de ble sett i begrenset grad eller ikke i det hele tatt. De seks gjenværende i kategorien lav fysisk form, rapporterte at de opplevde å bli sett. Et sentralt funn i denne studien var at opplevelsen av å bli sett handler om å få vise sine ferdigheter, at læreren bryr seg, kvaliteten og tonen på dialogen med læreren og tilbakemelding fra læreren. Å få vise sine ferdigheter innebar at elevene følte at de mestret aktiviteter i kroppsøvingen og at læreren la merke til dette. Elever som ikke følte at de mestret aktiviteten kunne trekke seg unna og hadde en følelse av at de ikke ble sett av læreren. Derfor ble det også lagt vekt på at læreren la opp til et variert utvalg av aktiviteter, så alle elevene skulle få muligheten til å vise sine ferdigheter. Det ble også påpekt av elever at de følte det var viktig for dem at læreren spurte hva han/hun kunne gjøre for å hjelpe dem å bli bedre i kroppsøving. I tillegg opplevde elever at når læreren sa at de var flinke og hadde muligheter for å mestre enda mer, indikerte det at læreren så elevene og det var motiverende. At læreren bryr seg, innebar for elevene at læreren viste en interesse for eleven, og at eleven følte at læreren var der for eleven og ikke kun fordi han/hun får betalt. Det handlet også om at eleven følte at læreren lyttet til elevene. At elevene opplevde å bli sett når de fikk tilbakemelding fra læreren, innebar at læreren ga tilbakemeldinger og instruksjoner til elevene som passet til den enkelte. Kvaliteten og tonen på dialogen var også et viktig aspekt ved å bli sett. God dialog med læreren var viktig for elevene.

2.3.2 Tilhørighet og støtte

På bakgrunn av Elevundersøkelsen fra 2020-21, kan vi si at elever i VG1 i stor grad opplever støtte fra læreren og at læreren bryr seg. På spørsmålet «Opplever du at lærerne dine bryr seg om deg?» viser resultatene en gjennomsnittlig skår på 4.1 av 5. Hele kategorien «Støtte fra læreren» har et gjennomsnittlig skår på 4.2 av 5 (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Cox et al. (2009) fant i sin studie at elever som opplevde større grad av emosjonell støtte fra lærere i kroppsøving, også opplevde større grad av tilhørighet. Som nevnt i teorikapittelet blir emosjonell støtte fra læreren sett på som elevers opplevelse av lærerens forståelse, vennlighet, dedikasjon, pålitelighet og evne til å bry seg/være omsorgsfull.

Funn fra studien til Sparks et al. (2015) indikerte syv karakteristikk ved lærere som virker tilhørighetsstøttende på elevene. Det første handlet om lærerens evne til å kommunisere med elevene på et individuelt nivå tilpasset hver enkelt. Den andre karakteristikken omhandlet lærerens entusiasme, og at elever opplevde læreren som mer tilhørighetsstøttende når han/hun

var energisk og entusiastisk. Den tredje karakteristikken tok for seg lærerens evne til å være vennlig og tilnærmelig i kommunikasjonen med elevene. Videre peker elevene på viktigheten av at læreren støtter dem i skolearbeidet og hjelper dem med å forbedre seg, og i tillegg at læreren legger opp til samarbeid og interaksjon elevene imellom. De siste to karakteristikkene kategoriserte Sparks et al. (2015) under «teacher attentivnes». Den ene tok for seg lærerens oppmerksomhet, hvor elevene beskriver læreren som tilhørighetsstøttende når han/hun legger merke til og gjenkjenner hendelser og følelser blant elevene i klasserommet. Den siste karakteristikken omhandler lærerens evne til å vise omsorg og å bry seg om elevenes trivsel.

Sparks et al. (2016) viste i sin studie at operasjonaliseringen av tilhørighetsstøtte, med de syv karakteristikkene som ble funnet av Sparks et al. (2015), var gode indikatorer for tilhørighetsstøtte. Sparks et al. (2016) viste videre at det var en positiv og direkte sammenheng mellom opplevd tilhørighetsstøtte fra læreren og behovet for tilhørighet. Studien viste også indirekte at elevene hadde mer selvbestemte motiver og indre motivasjon i kroppsøving, når de opplevde tilhørighetsstøttende lærere.

Studien til Sparks, Lonsdale, Dimmock og Jackson (2017) tok sikte på å se om et utviklingsprogram om tilhørighetsstøtte rettet mot lærer, basert på funn fra Sparks et al. (2015) og Sparks et al. (2016), ville føre til en økning i elevers opplevelse av tilhørighetsstøtte i kroppsøving. Resultatet viste en signifikant høyere opplevelse av tilhørighet i intervensjonsgruppen i forhold til kontrollgruppen. Resultatene viste også at det var høyere trivsel og motivasjon i intervensjonsgruppen i forhold til kontrollgruppen.

Forskning viser at elever som opplever emosjonell støtte har mer tro på at de mestrer skolearbeidet, og de har også høyere sosial og faglig kompetanse enn elever som opplever mindre grad av emosjonell støtte (Malecki & Demaray, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Elever med høyere opplevelse av instrumentell støtte viser også høyere opplevelse av faglig og sosial kompetanse (Malecki & Demaray, 2003), i tillegg til høyere motivasjon og trivsel (Suldo et al., 2009; Wiborg, Arnesen, Grøgaard, Støren & Opheim, 2011).

2.4 Studiens problemstillinger

Som presentasjonen av tidligere forskning påpeker, er det kun to studier som konkret tar for seg begrepet «å bli sett». De to studiene, Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020), er begge intervjustudier med relativt få antall deltakere som gjør det vanskelig å generalisere. Funn fra disse studiene peker på overordnede faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren, og viktige faktorer for å bli sett er identifisert i Lagestad et al. (2020). Andre studier, inkludert i denne oppgaven, tar i forskjellig grad for seg elementer som gjennom teorien presentert innledningsvis, kan relateres til å bli sett av læreren. Dette innebærer blant annet tilhørighet, støtte, relasjon, tilbakemelding og kommunikasjon. På tross av dette er det ingen studier som har forsøkt å gå videre med de overordnede funnene til Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020), og videre undersøkt det sammensatte begrepet «å bli sett». Det vil derfor være betydningsfylt å identifisere faktorer som måler elevers opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving, ved å utvikle et spørreskjema som kan brukes til å fange opp fenomenet «å bli sett».

For å nå målet med denne oppgaven, ble følgende problemstillinger formulert:

1. I hvilken grad opplever elever å bli sett av læreren i kroppsøving?
2. Hvilke faktorer ligger til grunn for å bli sett, og hvilken sammenheng har disse faktorene med opplevelsen av å bli sett?

3.0 Metode

3.1 Design av denne studien

En sentral del av denne studien er å utvikle et spørreskjema som måler elevers opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Spørreskjema ble valgt som metode, da faste spørsmål innebærer en standardisering som gjør at man kan se på sammenhenger og man kan få samlet inn mye data på kort tid (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Ringdal (2018) beskriver at sammensatte mål bygger på to eller flere indikatorer, og at slike mål ofte brukes i analyser av data fra spørreundersøkelser. Et annet mål med denne oppgaven er å identifisere faktorer som begrepet «å bli sett» består av, og på den måte utvikle det Ringdal beskriver som et sammensatt mål for «å bli sett». En sentral del i denne prosessen er å formulere en rekke spørsmål på bakgrunn av teori og tidligere forskning. Slik Johannessen et al. (2016) beskriver, ble spørreskjemaet i denne oppgaven gjennomført som en tverrsnittsundersøkelse, hvor det ble

hentet inn data fra ett bestemt tidspunkt. Det er viktig å huske på at dette gir et øyeblikksbilde av situasjonen og egner seg ikke til å gjøre slutninger som utfolder seg i tid (Ringdal, 2018). Gjennom statistiske analyser vil resultatene fra undersøkelsen bli brukt til å identifisere faktorer som ligger i det å bli sett. Analysene vil kunne gi en forståelse av sammensetningen av spørsmålene i spørreskjemaet, og hvilke faktorer som har en sammenheng med opplevelsen av å bli sett. Dette er viktig for å kunne lage et redskap som måler elevers opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Arbeidet vil i stor grad basere seg på funn gjort i studien til Lagestad et al. (2020). I denne studien undersøkte de, ved hjelp av intervjuer, hva elever mener å bli sett av læreren handler om. Som Ringdal (2018) beskriver, er det naturlig å bruke intervju som metode når et ukjent tema undersøkes. Dette gjøres for å få innsikt og legge føringer for videre undersøkelser av temaet. Det eksisterer ikke noe verktøy for å avdekke og måle elevers opplevelse av å bli sett. Derfor ble det i denne studien utviklet et spørreskjema med utgangspunkt i funn fra studiene til Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020), sammen med eksisterende teori på relaterte temaer.

For å undersøke den første problemstillingen, blir det i spørreskjemaet spurt om i hvilken grad elevene opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. Videre i spørreskjemaet er det konstruert spørsmål som har til hensikt å belyse dimensjoner av å bli sett, på bakgrunn av relevant teori og tidligere forskning på området. Den andre problemstillingen studeres ved at den innsamlede dataen blir analysert, for å avdekke hvilke faktorer som ligger til grunn for opplevelsen av å bli sett og hvilken sammenheng de ulike faktorene har med «å bli sett». Faktoranalyse og korrelasjonsanalyse vil bli benyttet som analysemetoder for å undersøke sammensetningen av spørsmålene i faktorer og sammenhengen disse faktorene har med opplevelsen av å bli sett. Disse prosessene vil bli nærmere beskrevet i analysekapittelet. Alle analyser er gjort i dataanalyseringsprogrammet SPSS (Versjon 26).

3.2 Utforming av spørreskjema

En sentral del av denne studien, var som nevnt, å utforme et verktøy for å avdekke opplevelsen av å bli sett av kroppsøvingslæreren. Den første fasen i utarbeidelsen av spørreskjemaet handlet om å gå gjennom teori og forskning på området, for å danne seg kunnskap om temaet som skulle undersøkes (Johannessen et al., 2016; Sparks et al., 2016). Denne studien er i tråd med studiene til Beauchamp et al. (2010), Säfvenbom, Buch og Aandstad (2017) og Sparks et al. (2016). Disse tok henholdsvis sikte på å utforme og validere TTQ (Transformation Teaching

Questionnaire), EPAS (Eagerness for Physical Activity Scale) og en modell for elevers opplevelse av tilhørighetsstøtte fra læreren i kroppsøving. Dette er studier som ikke konkret tar for seg det samme temaet som denne studien, men den metodiske tilnærming til utforming og validering vil være relevant for denne studien og har blitt brukt som inspirasjon. Den teoretiske forankringen av begrepet «å bli sett» og rammeverket for spørreskjemaet, ble beskrevet innledningsvis for å sette rammene for denne studien. De videre stegene i prosessen vil bygge på dette. På samme måte som i studiene til Beauchamp et al. (2010), Säfvenbom et al. (2017) og Sparks et al. (2016), ble det også i denne studien laget en rekke spørsmål (items) med bakgrunn i teori og tidligere forskning. I tråd med forskningen til Lagestad et al. (2020), var det viktig å få med spørsmål i spørreskjemaet som kunne avdekke elevenes opplevelse av at læreren brydde seg, tilbakemeldingen fra læreren, dialogen med læreren og opplevelsen av å få vise seg frem, da dette var faktorer som disse studiene indikerte at er viktig for opplevelsen av å bli sett. Mange spørsmål ble formulert på bakgrunn av spørsmål som er brukt tidligere for å belyse relevante temaer, og en nærmere beskrivelse av disse kommer under. Alle spørsmål, som er brukt fra tidligere forskning, er tilpasset denne studien. Endel spørsmål ble også formulert på egenhånd. Selv om de konkret ikke kan knyttes opp mot noe tidligere validerte spørsmål, er de et resultatet av en utviklingsprosess som bygger på teori og kunnskap hentet fra en grundig gjennomgang av tidligere forskning (se vedlegg 2, 3 og 4) og teori om temaet. Fra denne gjennomgangen utkrystalliserte det seg fire områder som sentrale for opplevelsen av å bli sett, og som særlig trekkes frem i Lagestad et al. (2020): Viktigheten av at; læreren bryr seg, tilbakemeldinger fra læreren, at eleven får vise seg frem, og en god dialog med læreren. Disse vil bli nærmere redegjort for under. I spørreskjemaet skulle elevene ta stilling til spørsmål med en syvpunkts Likert-skala, som gikk fra mest negativt til mest positivt fra venstre mot høyre. Spørreskjemaet inneholdt totalt 51 spørsmål (se vedlegg 1). Spørreskjemaet startet med noen innledende spørsmål, 1-6, for å avdekke kjønn, skolesituasjon og aktivitetsnivå på fritiden. Videre tok spørsmål 7-12 for seg elevenes forhold til kroppsøvingsfaget og læreren. De resterende spørsmålene skulle belyse de ulike aspektene ved «å bli sett».

3.2.1 Bry seg

I Beauchamp et al. (2010) sitt «Transformational Teaching Questionnaire» (TTQ) blir spørsmålene: «Shows that s/he cares about me», «Tries to know every student in the class», «Tries to help students who might be struggling» og «Recognizes the needs and abilities of each student in the class» brukt for å måle det de kaller «Individualized Consideration». Disse spørsmålene blir i denne studien brukt som inspirasjon til utforming av spørsmål som forsøker

å belyse elevenes opplevelse av at læreren bryr seg og anerkjennelse fra læreren, gjennom sammenhengen det har med opplevelsen av å bli sett som er beskrevet i teoridelen. Dette gjelder i hovedsak spørsmål 13-14 og 17-20 i spørreskjemaet. Spørsmål 15 og 16 ble i større grad utarbeidet på egenhånd (se vedlegg 1).

3.2.2 Tilbakemelding fra læreren

For å ha med spørsmål som tok for seg tilbakemelding fra læreren, ble det hentet inspirasjon til spørsmål fra studien til Koka og Hein (2005) og deres validerte verktøy for å måle opplevd verbal og ikke verbal tilbakemelding fra læreren. Spørsmålene de brukte og validerte i sin studie, og som ble brukt som inspirasjon til denne studien, var: «My work is frequently encouraged by the teacher», «The teacher often praises me», «When I do well in physical education, the teacher confirms that» og «The teacher often gives me instruction/The teacher instructs me frequently during the performance». Disse spørsmålene ble omformulert og tilpasset denne studien for å avdekke elevers opplevelse av tilbakemelding fra læreren. Dette gjaldt især spørsmål 21-25. Spørsmål 26-32 ble i større grad formulert på egenhånd forankret i teori og tidligere forskning om hva som kan være relevant for opplevelsen av å bli sett knyttet opp om tilbakemelding fra læreren (se vedlegg 1).

3.2.3 Vise seg frem

Spørsmålene brukt for å ha denne dimensjonen av fenomenet med i spørreskjemaet, ble i stor grad utviklet på egenhånd (se vedlegg 1). Dette fordi det ikke ble funnet noen tidligere spørsmål som i stor grad passet denne studien. På tross av dette vil teori og tidligere forskning ligge til grunn for hva det blir spurt etter. Spørsmål 34 er hentet fra Beauchamp et al. (2010) sitt TTQ, hvor de under faktorene «Individualized Consideration» har spørsmålet «Recognizes the needs and abilities of each student in the class». Denne er forenklet og tilpasset denne undersøkelsen, slik at spørsmålet blir «Jeg opplever at kroppsøvlingslæreren min ser hva jeg får til».

3.2.4 God dialog

For å ha med spørsmål som belyser dialogen med læreren, ble det hentet inspirasjon fra Metheny, McWhirter og O'Neil (2008) sin studie som tok utgangspunkt i McWhirter (1996) sin «Teacher Support Scale» (TSS). De brukte spørsmålene «Most teachers in my school will listen if I want to talk about a school problem», «Most teachers in my school are easy to talk to about school things» og «Most teachers in my school are easy to talk to about things besides school».

Disse skulle måle det de kalte tilgjengelighet. Det omhandlet elevenes opplevelse av at læreren er tilgjengelig og åpen for dem hvis de søker støtte eller informasjon (Metheny et al., 2008). Spørsmålene ble modifisert til å passe inn i denne studien og utgjør her spørsmål 44-46. I tillegg ble spørsmålet «My teacher is friendly and approachable» fra studien til Sparks et al. (2016) benyttet som inspirasjon og utgjør i dette spørreskjemaet spørsmål 47-49. Spørsmål 50 og 51 er formulert på egenhånd (se vedlegg 1).

3.3 Innsamling av data

3.3.1 Pilot

Etter at spørreskjemaet var ferdig utformet, ble det gjennomført en pilotstudie. Hensikten med dette var å avdekke eventuelle vanskeligheter, misforståelser eller mangler ved spørreskjemaet. For at en slik pilot skal være hensiktsmessig, er det viktig at respondentene i denne er så like som mulig respondentene i den endelige undersøkelsen (Johannessen et al., 2016; Thomas, Nelson & Silverman, 2015). Spørreskjemaet ble distribuert til to klasser ved en av de to videregående skolene som senere også deltok i selve undersøkelsen. Jeg var til stede ved gjennomføringen. Det ble gitt muntlig informasjon om at det var frivillig å delta. Piloten ble gjennomført i starten av en kroppsøvingstime hvor elevene kom og hentet spørreskjemaet selv. Det ble gitt beskjed om at det var ønskelig med tilbakemeldinger på spørreskjemaet dersom det var noe de syntes var vanskelig, ubehagelig eller noe som ikke burde være med. Dette kunne de enten gi muntlig beskjed om, eller skrive ned i skjemaet. Totalt valgte 39 elever å svare på piloten. Av disse var 24 jenter (62,5%) og 13 gutter (33,3%), og 2 (5,1%) valgte verken gutt eller jente. De som ikke valgte gutt eller jente, lagde en egen boks med teksten «nei» eller «non» og krysset av i denne. 20 av respondentene gikk VG1 (51,3%) og 19 av respondentene gikk VG2 (48,7%). Respondentene representerte linjene kunst, design og arkitektur, medier og kommunikasjon, og studiespesialisering. Et av skjemaene som ble besvart var ufullstendig, vanskelig å tyde og bar preg av at vedkommende ikke hadde gjort det skikkelig. Der vedkommende hadde svart, var alle svarene på «alltid» eller «helt enig». Det var få direkte tilbakemeldinger på spørreskjemaet fra respondentene. Piloten viste at det kunne være litt uklart hvordan de skulle svare på spørsmål 4-6. Disse spørsmålene tok for seg hvor lenge de hadde hatt læreren, trening i idrettslag og fysisk aktivitet utenom idrettslag. Noen svarte med heltall, noen med desimaltall og andre svarte med et intervall (f.eks 5-6 måneder). På bakgrunn av dette ble det skrevet inn i spørreskjemaet, som skulle brukes til selve datainnsamlingen, at de skulle svare med nærmeste hele tall som passet.

3.3.2 Gjennomføring av spørreundersøkelsen

Jeg var opptatt av at undersøkelsen skulle gjennomføres etter skolenes premisser, tatt i betraktning den prekære situasjonen i samfunnet forårsaket av Covid-19 pandemien. Selve gjennomføringen av spørreundersøkelsen stod skolene for selv, på grunn av smittevern hensyn. Den ene skolen fikk utdelt spørreskjemaene, men gjennomførte selve undersøkelsen på egenhånd i klasser de selv hadde valgt ut. Den andre skolen ville selv skrive ut skjemaene og gjennomføre den med elever. Skolene fikk beskjed om at utvalget skulle bestå av elever som hadde faget kroppsøving, og linjen idrettsfag ble derfor utelukket.

3.4 Utvalg

I kvantitativ forskning trekkes det gjerne et utvalg tilfeldig, slik at statistisk analyse kan legge grunnlag for generalisering (Johannessen et al., 2016). Det optimale for denne oppgaven hadde derfor vært å trekke et tilfeldig utvalg videregående skoler fra hele populasjonen av videregående skoler i Norge. I praksis er dette ikke gjennomførbart for meg som masterstudent. I tillegg er jeg avhengig av at skolene er villig til å delta. Ved utvelgelse av skoler ble det gjort strategiske valg for å få et utvalg som på best mulig måte kunne representere hele populasjonen (Johannessen et al., 2016). Da denne studien i stor grad baserer seg på funn gjort av Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020), vil det være naturlig å undersøke den samme populasjonen. Det ble derfor besluttet at utvalget skulle bestå av elever i videregående skole. I begynnelsen av november 2020 ble det sendt ut e-post til rektorer ved ti ulike videregående skoler om potensiell deltakelse i spørreundersøkelsen i 2021. Skolene ble valgt på grunn av geografisk tilgjengelighet for meg. Åtte skoler lå i Trøndelag og to i Nordland. Fire skoler svarte at de ikke kunne delta på grunn av Covid-19 og fem skoler responderte ikke på forespørselen. Den siste skolen var positive til å delta og vi skulle snakkes nærmere i januar 2021. Kontakt ble opprettet igjen i 2021, men situasjonen med Covid-19 gjorde det utfordrende å fastsette konkret dato på grunn av rødt nivå i skolene. Skolen ble ikke med i studien, da jeg endte med å ikke få svar på henvendelser etter dette. Veileder satte meg i kontakt med en skole i Trøndelag og en i Nordland hvor han hadde kontakter, og elever fra disse skolene endte opp med å utgjøre utvalget i denne studien. På bakgrunn av dette vil utvalget i denne studien ikke tilfredsstille alle kravene for et sannsynlighetsutvalg i tråd med Ringdal (2018). Skolene som deltok ble valgt på grunn av tilgjengelighet og vilje til å delta.

Det totale utvalget bestod til slutt av 412 elever, som er i samsvar med det Field (2018) påpeker om at et utvalg over 300 vil gi gode forutsetninger for faktoranalyse. Av utvalget var 208 gutter, 200 jenter og 4 valgte ikke å svare på spørsmålet om kjønn. I samråd med veileder ble deltakerne i piloten inkludert i det totale utvalget. Dette fordi piloten ikke ga grunnlag for store endringer i spørreskjemaet. Spørreskjemaer som var veldig ufullstendig, tydelig bar preg av at det ikke var gjort skikkelig eller som hadde svar på flere alternativer i samme spørsmål, ble fjernet. Det utgjorde 47 skjemaer. Utvalget samsvarer ganske godt med den aktuelle fordelingen av elever i videregående skole på landsbasis, og vi kan derfor argumentere for at det til en viss grad er representativt for populasjonen. Tall fra Utdanningsdirektoratet (2021a) viser at det i 2020/21 er 188 214 registrerte elever ved videregående skoler i Norge. 80 020 av disse går studiespesialisering, og skiller seg klart ut fra de andre linjene som den med flest elever. For å bedre representere den aktuelle situasjonen i skolene i dag, kunne det vært inkludert flere fra helse- og oppvekstfag og teknologi- og industrifag, da disse linjene er henholdsvis andre og tredje størst med tanke på elevtall, dersom man ser bort i fra idrettsfag. Tabell 1 viser en oversikt over det totale utvalget.

Tabell 1. Kjønn, studieretning og trinn

Studieretning		VG1	VG2	VG3	Totalt
Kunst, design og arkitektur	Jente	7	6	4	17
	Gutt	1	2		3
	Totalt	8	8	4	20
Medier og kommunikasjon	Jente	13	1	2	16
	Gutt	6	8		14
	Totalt	19	9	2	30
Studiespesialisering	Jente	48	44	27	119
	Gutt	29	25	21	75
	Totalt	77	69	48	194
Bygg og anleggsteknikk	Jente		1		1
	Gutt		17		17
	Totalt		18		18
Elektro og datateknologi	Jente	2	3		5
	Gutt	32	11		43
	Totalt	34	14		48
Informasjonsteknologi og medieproduksjon	Jente		1		1
	Gutt		4		4
	Totalt		5		5
	Jente	4	3		7

Restaurant- og matfag	Gutt	16	6		22
	Totalt	20	9		29
Salg, service og samferdsel	Jente	3			3
	Gutt	7			7
	Totalt	10			10
Teknologi- og industrifag	Jente	1			1
	Gutt	7	12		19
	Totalt	8	12		20
Helse- og oppvekstfag	Jente	15	15		30
	Gutt	2	2		4
	Totalt	17	17		34
Totalt		193	161	54	408

Tabell 1: Oversikt over fordelingen av kjønn, studieretning og trinn i utvalget.

4 elever svarte ikke på kjønn og faller derfor ut av tabell 1. Dette gjaldt tre elever ved VG1, hvorav to gikk kunst, design og arkitektur og en gikk medier og kommunikasjon, og en elev ved VG2 som gikk kunst, design og arkitektur.

3.5 Analyse

3.5.1 Elevers opplevelse av «å bli sett» av læreren i kroppsøving

For å belyse i hvilken grad elevene opplever å bli sett av læreren i kroppsøving, ble det tatt utgangspunkt i spørsmål 12 i spørreskjemaet «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Fordelingen av svar på dette spørsmålet er illustrert i Figur 2 i resultatkapittelet. For å gi en beskrivelse av elevenes opplevelse av å bli sett, brukes det deskriptiv statistikk. Figuren viser hvor mange som har svart på hvert alternativ. Det ble også gjennomført analyse for å sjekke om dataen er skjevfordelt (se kapittel 4.1). Dette ble gjort i SPSS ved å dividere statistikkene for skjevhet, med standardfeilen for skjevhet for å finne Z_{Skew} , som bør være mellom -1.96 og 1.96 for å være symmetrisk (O'Donoghue, 2012).

3.5.2 Faktorer som ligger til grunn for «å bli sett»

Som beskrevet i kapittel 3.2, ble spørsmålene i spørreskjemaet valgt på bakgrunn av teori og tidligere forskning som indikerer at de kan relateres til opplevelsen av «å bli sett». Det ble gjennomført en Principal Components Analysis (PCA) av alle spørsmålene fra spørreskjemaet, for å undersøke hvor mange komponenter spørreskjemaet bestod av. Selv om PCA i teorien ikke er en faktoranalyse, er dette den mest populære metoden for å trekke ut faktorer ved en faktoranalyse (Ulleberg & Nordvik, 2001). Begrepene faktor og komponenter vil derfor bli sett

på som synonymer i denne oppgaven, og faktor vil bli brukt som begrep. Spørsmål 13-51 ble inkludert i analysen. Årsaken til at spørsmål 1-12 ikke inkluderes, er at disse spørsmålene er med i skjemaet for å avdekke bakgrunnsinformasjon og har ikke til hensikt å belyse aspekter ved «å bli sett». PCA resulterer i en korrelasjonsmatrise som viser korrelasjonen mellom alle spørsmålene inkludert i analysen. Innledningsvis i en faktoranalyse ser man på denne matrisen. I denne oppgaven er vi ute etter å måle et overordnet fenomen, «å bli sett», ved hjelp av en rekke spørsmål. Vi har grunn til å tro at selv om spørsmålene kan belyse ulike dimensjoner av fenomenet, vil de allikevel korrelere med hverandre. Bartlett's test of sphericity er en test som viser om korrelasjonsmatrisen er en identitetsmatrise (Field, 2018). Er denne testen signifikant, tyder det på at korrelasjonsmatrisen er signifikant forskjellig fra en identitetsmatrise. På tross av dette, er det viktig å understreke at faktoranalyse ofte består av store utvalg og signifikante verdier henger ofte sammen med store utvalg. Derfor vil Bartlett's test nesten alltid være signifikant i faktoranalyser (Field, 2018). Field (2018) påpeker derfor viktigheten av å studere korrelasjonsmatrisen for å identifisere spørsmål som korrelere mindre enn 0.3, og deretter vurdere om de skal ekskluderes. Kaiser-Meyer-Olkin test brukes i denne oppgaven for å vurdere om datainnsamlingen og utvalget er tilstrekkelig. En nærmere beskrivelse av denne testen kommer under kapittelet om reliabilitet.

Videre i faktoranalyse bruker man rotasjon for å få en mer strukturert faktorløsning som er enklere å forstå og tyde (Ringdal, 2018; Ulleberg & Nordvik, 2001). I tilfellet i denne studien vil det være aktuelt å bruke en oblik rotasjonsmetode. Denne metoden innebærer at faktorene man trekker ut kan være korrelert med hverandre (Ringdal, 2018; Ulleberg & Nordvik, 2001). Ved en oblik rotasjon får man en mønstermatrise og en strukturmatrise som resultat, i tillegg til korrelasjonsmatrisen. Det mest vanlige er å bruke mønstermatrisen for tolking av faktorer, da den viser faktorladningene som er korrelasjonen mellom faktor og spørsmål. Den inneholder informasjon om hvor stort unikt bidrag et spørsmål har på en faktor (Field, 2018; Ulleberg & Nordvik, 2001). Minsteverdien for faktorladning ble satt til 0.4 (Ringdal, 2018), hvor ladninger lavere enn dette ble fjernet fra resultatet. Mønstermatrisen blir også sett opp mot «eigenvalue» og andel forklart varians. «Eigenvalue» forteller hvor mye av variansen i spørsmålene den enkelte faktoren forklarer. Dette kan også bli oppgitt i prosent og dermed enklere illustrere andelen forklart varians (Ulleberg & Nordvik, 2001). Kaisers kriterium sier at man skal trekke ut faktorer som har en «eigenvalue» høyere enn 1, og dette kriteriet ble brukt for å finne faktorene som spørreskjemaet består av (Field, 2018; Ulleberg & Nordvik, 2001). Videre ble mønstermatrisen studert for å se hvilke spørsmål som ladet på hvilke faktorer. Spørsmål som

ladet på flere faktorer ble ekskludert sammen med spørsmål som ikke ladet på noen faktorer, når «cut-off» for faktorladning var satt til 0.4 i henhold til Ringdal (2018). I tråd med Thomas et al. (2015) og Ringdal (2018) blir det også gjort en innholdsvalidering av de ulike faktorene, i form av en subjektiv vurdering av hva spørsmålene måler. Etter at mønstermatrisen var gjennomgått og alle de ulike spørsmålene enten var tilordnet en faktor eller ekskludert, ble det opprettet indekser for de ulike faktorene. Dette ble gjort i SPSS ved hjelp av funksjonen «compute variable». Hvert spørsmål i spørreskjemaet kunne besvares på en skala delt i syv deler, hvor det første alternativet lengst til venstre var mest negativt og det siste alternativet lengst til høyre var mest positivt. I analysen gis alternativene verdi fra 1-7, hvor 1 er det mest negative og 7 er det mest positive. Utformingen av indeksen innebar at alle skårene for hvert enkelt spørsmål innen en faktor ble summert sammen og dividert på antall spørsmål i faktoren. På den måten ble indeksene en gjennomsnittsskår på hver faktor. For å teste normaliteten til indeksene ble Kolmogorov-Smirnov test i SPSS brukt da det er flere enn 50 svar (O'Donoghue, 2012).

3.5.3 Sammenhengen mellom faktorene og opplevelsen av «å bli sett»

For å belyse den andre delen av problemstilling to, ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse med hensikt å studere sammenhenger og styrken på eventuelle sammenhenger mellom faktorene og spørsmålet som tar for seg elevenes opplevelse av å bli sett (spørsmål 12 i spørreskjemaet). Som det fremkommer av resultatene i kapittel 4, er indeksene for faktorene ikke normalfordelt og det blir derfor brukt en ikke-parametrisk korrelasjonsanalyse. Spearman's rho er en ikke-parametrisk test som resulterer i en korrelasjonskoeffisient. Denne koeffisienten er en tallfestet beskrivelse av størrelsen på korrelasjonen mellom variabler som ikke tilfredsstiller kravet om parametrisk korrelasjon (O'Donoghue, 2012). Korrelasjonen varierer på en skala fra 0-1 (i både positiv og negativ retning). 0 indikerer at det ikke er korrelasjon mellom variablene, mens 1 indikerer perfekt korrelasjon (Thomas et al., 2015). En positiv korrelasjon mellom to variabler betyr at dersom den ene variabelen øker, vil den andre også øke. En negativ korrelasjon betyr at dersom den ene variabelen øker, vil den andre synke. I denne oppgaven vil Spearman's test bli brukt til å studere korrelasjonen mellom indeksene som ble etablert og spørsmål 12 «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Styrken på korrelasjonene i denne oppgaven tar utgangspunkt i Cohen og Holliday (1982) sine vurderinger av styrken på korrelasjonen:

- 0 – 0.19 veldig svak
- 0.2 – 0.39 svak

- 0.4 – 0.69 moderat
- 0.7 – 0.89 høy
- 0.9 – 1 meget høy

3.6 Reliabilitet og validitet

Når det gjennomføres målinger og undersøkelser, må det bli tatt stilling til validitet. Dette innebærer om man måler det man faktisk sier man skal måle (Field, 2018; Thomas et al., 2015). Dersom man for eksempel er ute etter å finne ut hvor aktive elever er i friminuttet på skolen, er det mest valid å nøyaktig mål aktivitetsgrad med for eksempel akselerometer. Et spørreskjema hvor elevene selv skal fylle ut hvor aktive de er måler ikke den faktiske aktiviteten, men selvrapportert aktivitet. Det er viktig å være klar over at det ikke er det samme, og at det kan gi forskjellige resultater. «Å bli sett» er det som kalles en latent variabel. Dette innebærer at det ikke kan måles direkte (Field, 2018; Ulleberg & Nordvik, 2001). Det er et sammensatt begrep som vi kan forsøke å måle gjennom for eksempel å utvikle et spørreskjema. For å kunne gjøre dette, er det viktig med begrepsvaliditet som går på om vi måler det teoretiske begrepet vi er ute etter å måle (Ringdal, 2018). Å direkte undersøke validiteten til et instrument er ikke lett, og krever større grad av helhetlig vurdering. Umiddelbar validitet, «face validity», innebærer en forholdsvis enkel og innledende vurdering på om instrumentet representerer det teoretiske fenomenet på en god måte (Ringdal, 2018). En gjennomgang av spørreskjemaet indikerer at den umiddelbare validiteten er høy, da spørsmålene og faktorene er inspirert av studiene til Lagestad et al. (2020) og det kan argumenteres for at det har noe med opplevelsen av å bli sett å gjøre. Innholdsvaliditet handler om i hvilken grad de valgte spørsmålene/indikatorne inkludert i instrumentet er representative for det overordnede temaet som en ønsker å undersøke. Her blir forskerens subjektive mening viktig, men det er også vanlig å vise spørsmålene/indikatorne til eksperter som kan uttale seg om i hvilken grad de er enige i at det er gode indikatorer for det overordnede konseptet (Ringdal, 2018; Thomas et al., 2015). Faktoranalysen i seg selv vil også være et ledd i å bekrefte at spørsmålene hører sammen og måler det samme, noe jeg vil komme tilbake til i resultatdelen.

Denne studien tar sikte på å belyse konseptet «å bli sett». Som tidligere nevnt er det lite forskning og teori konkret på dette. I all hovedsak er det kun studien til Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020) som direkte belyser konseptet, og som derfor i hovedsak danner

grunnlag for validering av denne studien. I tillegg har Lagestad vurdert instrumentet som er brukt for å undersøke opplevelsen av å bli sett, som styrker innholdsvaliditeten.

Reliabilitet handler om i hvilken grad gjentatte målinger med samme instrument vil føre til samme data, og er en forutsetning for høy validitet (Ringdal, 2018; Thomas et al., 2015). Reliabiliteten i en faktoranalyse avhenger av utvalgsstørrelsen. Field (2018) påpeker at det finnes mange tommelfingerregler for utvalgsstørrelse når det kommer til ratioen mellom antall svar på spørreskjemaet og antall spørsmål man har i skjemaet. Oppsummert hevder han at et utvalg på 300 eller mer, trolig vil gi gode forutsetninger for faktoranalyse. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) er en test som med en verdi mellom 0 og 1 indikerer om datainnsamlingen er tilstrekkelig. Verdier lavere enn 0.5 tyder på at man bør samle inn mer data, eller vurdere hvilke spørsmål som skal være med i analysen (Field, 2018). KMO testen i denne studien indikerte at datainnsamlingen var tilstrekkelig (se kapittel 4.2.1).

Cronbach's alpha er en reliabilitetstest som er aktuell når det kommer til å vurdere reliabiliteten til måleinstrumentet man bruker (Field, 2018). Denne testen måler «internal consistency». Dette innebærer å teste konsistensen av komponenter som utgjør et større konsept, og se hvor relatert disse komponentene er hverandre (O'Donoghue, 2012). Cronbach's alpha bør gjennomføres på spørsmålene innen hver faktor for seg, dersom vi har flere faktorer (Field, 2018). Dette ble gjort med faktorene og de tilhørende spørsmålene som ble trukket ut gjennom PCA. Cronbach's alpha bør være over 0.7 for å konkludere med at den interne konsistensen er akseptabel (O'Donoghue, 2012; Ringdal, 2018). I tillegg viser kolonnen under tittelen «Corrected Item-Total Correlation» korrelasjonen mellom den totale skåren for hele faktoren og hvert enkelt spørsmål. Det er ønskelig at denne korrelasjonen skal være høy (over 0.3) for at reliabiliteten er høy (Field, 2018). Testen viser også hva fjerning av spørsmål vil gjøre med resultatet av testen. Dersom fjerning av et spørsmål fører til en dramatisk økning av cronbach's alpha, må man vurdere å gjøre dette (Field, 2018). Cronbach's alpha testen i denne studien tyder på at reliabiliteten til måleinstrumentet er høy (se tabell 5).

Resultatene fra KMO, Cronbach's alpha og selve faktoranalysen vil bli presentert i resultatkapittelet, og en videre beskrivelse av studiens reliabilitet og validitet vil derfor komme etter at dette er presentert.

3.7 Etiske betraktninger

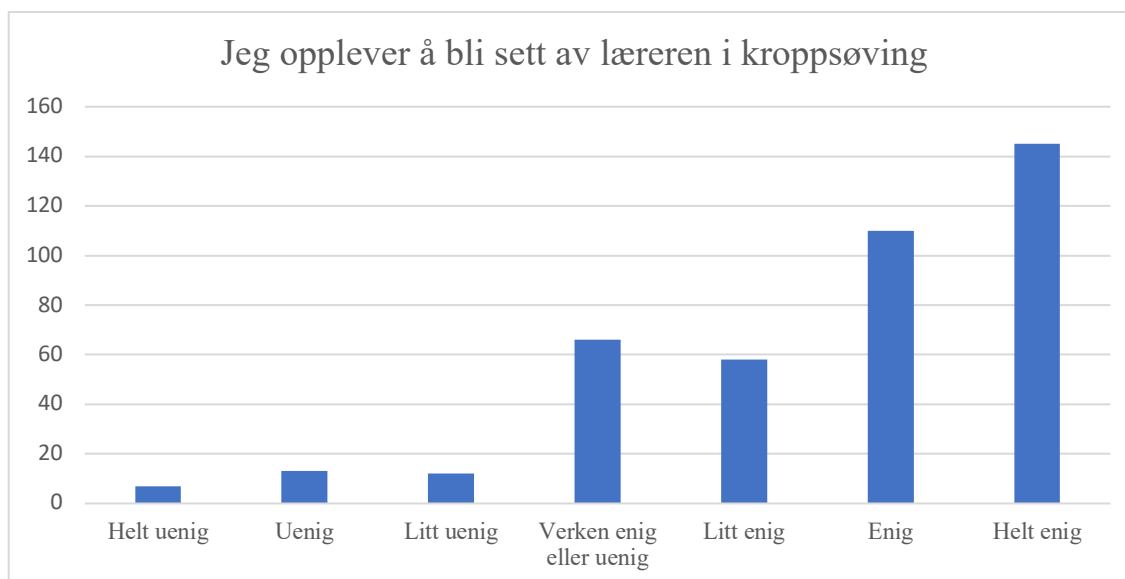
Det ble innledningsvis i studien tatt stilling til personvern og samtykke. Som Johannessen et al. (2016) påpeker, skal samtykke innhentes dersom enkeltpersoner kan identifiseres gjennom datamaterialet som blir innhentet. Det er også meldepliktig til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) dersom det innhentes personopplysninger, slik at enkeltpersoner kan identifiseres. Det ble gjort en vurdering i samråd med veileder om at dette prosjektet ikke var meldepliktig da enkeltpersoner ikke kan identifiseres fra dataen som er hentet inn. Det ble også forsøkt å sende inn skjema på prosjektet til NSD, men det var ikke teknisk mulig da jeg ikke hadde personidentifiserbare data. NSD ble i tillegg kontaktet for å forklare prosjektet. Da fikk jeg bekreftet at det ikke var meldepliktig, slik jeg la det frem. Innledningen i spørreskjemaet, som elevene svarte på, inneholdt kort informasjon om prosjektet hvor det ble påpekt at det var frivillig å delta og at det skulle være helt anonymt. Forskning som virksomhet, er et viktig aspekt for utvikling. På tross av dette er det, i tråd med det Johannessen et al. (2016), viktig å tenke over at forskningen ikke må gå på bekostninga av etiske hensyn, regler og retningslinjer. Dette var veldig aktuelt for denne studien med tanke på hvordan Covid-19 påvirket samfunnet under arbeidet med studien.

4.0 Resultat

I henhold til problemstillingen vil jeg først presentere resultater som tar for seg elevenes opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Videre vil jeg presentere resultatet fra faktoranalysen, KMO og cronbach's alpha testen som har til hensikt å belyse hvilke faktorer som ligger til grunn for å bli sett. Det vil bli presentert deskriptiv statistikk og normalitetstest av indeksene opprettet for faktorene, før jeg til slutt vil legge frem resultatet fra korrelasjonsanalysen hvor hensikten er å undersøke sammenhengen mellom faktorene og elevenes opplevelsen av å bli sett.

4.1 Elevenes opplevelse av å bli sett av læreren

Resultatet fra frekvensanalysen er illustrert i Figur 2. Figuren viser hvordan svarene på spørsmål 12, «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving», fordeler seg. Det var til sammen 411 som hadde oppgitt data på spørsmål 12 i spørreskjemaet, av det totale utvalget på 412.



Figur 2: Fordeling av svar på påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving»

Figur 2 viser at 313 elever i varierende grad er enig i påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Dette utgjør 76.2% av det totale antallet som hadde data på dette spørsmålet. Videre viser tabellen at 98 elever ikke har oppgitt noen grad av enighet i påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Dette utgjør 23.8% av det totale antallet som har data på spørsmålet. Det er viktig å påpeke at 66 elever (16.1%) har svart «Verken enig eller uenig». 28 elever (6.8%) er i varierende grad uenig i påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Gjennomsnittet for opplevelsen av å bli sett er 5.59 på skalaen som går fra 1-7 hvor 1 er helt uenig og 7 er helt enig i at vedkommende opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. Standardavviket er 1.47. Resultatet fra test av skjevhet viser at dataen er venstreskjev ($Z_{\text{Skew}} = -8.65$).

4.2 Faktorer som ligger til grunn for «å bli sett»

4.2.1 Faktoranalyse med PCA

Det ble som nevnt gjennomført en faktoranalyse av spørsmålene 13-51 i spørreskjemaet for å undersøke hvor mange faktorer det bestod av, hvilke faktorer som ligger til grunn for «å bli sett» og hvordan spørsmålene i spørreskjemaet kunne grupperes i faktorer. Resultatet av PCA viste at korrelasjonsmatrisen ikke var en identitetsmatrise ved at Bartlett's test of sphericity var signifikant ($p < 0.001$). I tillegg viste KMO en verdi på 0.966 som er betydelig høyere enn grenseverdien på 0.5 påpekt av Field (2018). Dette indikerer at dataen som er samlet inn er tilstrekkelig for en faktoranalyse. Tabell 2 viser «eigenvalue» og den forklarte variansen til

faktorene som trekkes ut ved PCA. Analysen viser at det er 5 faktorer som har «eigenvalue» høyere enn 1.

Tabell 2. «Eigenvalue» og forklart varians

Faktorer	«Eigenvalue»	% av variansen	Kumulativ %
1	21.515	55.165	55.165
2	1.924	4.933	60.099
3	1.497	3.837	63.936
4	1.230	3.155	67.091
5	1.049	2.690	69.781
6	.893	2.290	72.071
7	.864	2.217	74.288

Tabell 2: Total varians forklart og eigenvalue

Som forklart i metodekapittelet, ble også mønstermatrisen studert for å komme frem til det endelige antallet faktorer og sammensetningen av spørsmål i de enkelte faktorene. Tabell 3 viser mønstermatrisen og hvordan de ulike spørsmålene fordeler seg i faktorer og deres faktorladninger.

Tabell 3. Mønstermatrise

	Faktor				
	1	2	3	4	5
25. ... gir meg instruksjoner underveis i en aktivitet	.792				
24. ... gir meg instruksjoner før en aktivitet	.780				
26. ... forteller meg hva jeg gjør bra i KRØ	.675				
23. ... gir meg bekreftelse når jeg får til ting i KRØ	.610				
22. ... roser meg i KRØ	.579				
27. ... forteller meg hva jeg kan jobbe med i KRØ	.547				
28. ... motiverer meg	.539				
21. ... oppmuntrer meg i KRØ	.440				

39. ... gir meg utfordringer jeg klarer					
42. ... lar de flinke være med å bestemme i kroppsøving		.805			
40. ... gir meg utfordringer jeg ikke klarer		.660			
14. ... bryr seg om hvordan jeg har det også utenfor KRØ			.913		
19. ... ser mine behov			.744		
20. ... prøver å bli kjent med meg			.740		
15. ... ser om jeg ikke har det bra i KRØ			.733		
17. ... prøver å hjelpe hvis han/hun ser at jeg ikke har det bra			.700		
13. ... bryr seg om hvordan jeg har det i KRØ			.654		
16. ... ser om det er noe jeg ikke får til i KRØ			.615		
46. ... lett å snakke med om ting utenfor KRØ			.609		
18. ... prøver å hjelpe hvis han/hun ser at det er noe jeg ikke får til			.542		
49. ... er lett å komme i kontakt med utenfor KRØ			.492		
47. ... er vennlig				.829	
48. ... er lett å komme i kontakt med i KRØ				.681	
45. ... lett å snakke med om ting i KRØ				.588	
51. ... kan forklare på en måte slik at jeg forstår				.565	
44. ... vil lytte dersom jeg vil snakke om et problem				.505	
32. ... lar meg ta del i vurderingen av meg selv					-.787
36. ... spør hva jeg syntes er vanskelig					-.778

37. ... spør hva jeg syntes er lett					-.726
38. ... gir meg utfordringer som er tilpasset meg					-.566
35. ... hjelper meg å se hva jeg er flink til					-.548
29. ... setter mål for meg i KRØ					-.519
30. ... lar meg være med å sette mål for meg selv i kroppsøving					-.516
33. ... gir meg mulighet til å vise hva jeg kan					-.498
34. ... ser hva jeg får til	.403				-.447
31. ... vurderer meg rettferdig					-.428
50. ... tar kontakt med meg i timen					
41. ... lar meg være med å bestemme i kroppsøving					
43. ... varierer aktiviteter så alle får vise seg frem					

Tabell 3: Mønstermatrise med alle spørsmålene i spørreskjemaet og deres faktorladninger. KRØ = kroppsøving

Av tabellen ser vi at det er fire spørsmål som ikke lader på noen faktor. Dette gjelder spørsmålene nummerert 39, 41, 43 og 50 og de lyder henholdsvis; «... gir meg utfordringer jeg klarer», «... lar meg være med å bestemme i kroppsøving», «... varierer aktiviteter så alle får vise seg frem» og «... tar kontakt med meg i timen». Disse ble fjernet og ikke inkludert i videre analyser. Spørsmål nummer 34, «... ser hva jeg får til», lader på faktor 1 og 5 med faktorladning på henholdsvis 0.403 og -0.447. Da de to ladningene er jevnt store og ikke veldig høye, ble også dette spørsmålet fjernet. Mønstermatrisen indikerer at faktor 2 kun består av to spørsmål. Dette er spørsmål 40 «... gir meg utfordringer jeg ikke klarer» og 42 «... lar de flinke vær med å bestemme i kroppsøving». Disse to skiller seg ut ved at de sammen lader på en faktor, men ikke på noen andre. Selv om de lader på samme faktor, er det vanskelig å finne en overordnet betegnelse som kan representere faktoren disse spørsmålene lader på når man ser på innholdet i spørsmålene. De har også en forholdsvis negativ ladning. Derfor ble disse fjernet og dermed også hele faktor 2. Etter faktoranalysen var det derfor fire faktorer som utmerket seg.

Mønstermatrisen, med sammensetningen av spørsmål i de ulike faktorene, ble studert for å komme frem til et begrep for hver faktor som kunne beskrive spørsmålene som helhet. Fordelingen av spørsmål i faktorer i denne studien virker å være i tråd med funn fra studien til Lagestad et al. (2020). Spørsmålene i faktor 1 kan i stor grad knyttes til tilbakemeldinger fra læreren. Denne faktoren fikk derfor navnet «Tilbakemelding». Faktor 3 fra mønstermatrisen inneholder spørsmål som i stor grad kan relateres til elevenes opplevelse av at læreren bryr seg, og denne faktoren ble derfor kalt «Bry seg». Spørsmålene som mønstermatrisen viste hørte sammen i faktor 4, kan i stor grad relateres til god dialog mellom elev og lærer og denne faktoren ble derfor kalt «God dialog». Faktoranalysen indikerte også at spørsmålene i faktor 5 hørte sammen. Ved nærmere studering av mønstermatrisen og innholdet i disse spørsmålene, kan vi derimot argumentere for at de belyser litt ulike elementer. Det ble derfor ikke riktig å gruppere de som en faktor. Denne faktoren ble derfor delt i to slik at spørsmål 29-32 ble kategorisert som «Vurdering og målsetting» og spørsmål 33 og 35-38 kategorisert som «Vise seg frem». Etter denne gjennomgangen satt vi igjen med 5 faktorer som vist i tabell 4 under. Begrunnelse for valg av navn på de ulike kategoriene vil bli utdypet nærmere i drøftingen.

Tabell 4. Faktorsammensetning

1. Tilbakemelding
21. ... oppmuntrer meg i kroppsøving
22. ... roser meg i kroppsøving
23. ... gir meg bekreftelse når jeg får til ting i kroppsøving
24. ... gir meg instruksjoner før en aktivitet
25. ... gir meg instruksjoner underveis i en aktivitet
26. ... forteller meg hva jeg gjør bra i kroppsøving
27. ... forteller hva jeg kan jobbe med i kroppsøving
28. ... motiverer meg
2. Bryr seg
13. ... bryr seg om hvordan jeg har det i kroppsøving
14. ... bryr seg om hvordan jeg har det også utenfor kroppsøvingsfaget
15. ... ser om jeg ikke har det bra i kroppsøving
16. ... ser om det er noe jeg ikke får til i kroppsøving

17. ... prøver å hjelpe meg hvis han/hun ser jeg ikke har det bra i kroppsøving
18. ... prøver å hjelpe meg hvis han/hun ser det er noe jeg ikke får til i kroppsøving
19. ... ser mine behov (om jeg trenger å være alene, støtte, hjelp, noen å prate med, tilrettelegging av aktiviteter eller lignende)
20. ... prøver å bli kjent med meg
46. ... er lett å snakke med om ting utenfor kroppsøving
49. ... er lett å komme i kontakt med utenfor kroppsøvingstimen
3. God dialog
44. ... vil lytte hvis jeg vil snakke om et problem
45. ... er lett å snakke med om ting i kroppsøving
47. ... er vennlig
48. ... er lett å komme i kontakt med i kroppsøvingstimen
51. ... kan forklare på en måte slik at jeg forstår
4. Vurdering og målsetting
29. ... setter mål for meg i kroppsøving
30. ... lar meg være med å sette mål for meg selv i kroppsøving
31. ... vurderer meg rettferdig
32. ... lar meg ta del i vurderingen av meg selv
5. Vise seg frem
33. ... gir meg mulighet til å vise hva jeg kan
35. ... hjelper meg å se hva jeg er flink til
36. ... spør hva jeg syntes er vanskelig
37. ... spør hva jeg syntes er lett
38.... gir meg utfordringer som er tilpasset meg

Tabell 4. Oversikt over spørsmål som hører sammen i faktorer.

Cronbach`s alpha test for de fem faktorene viser at alle faktorene har tilfredsstillende resultat fra denne testen i tråd med Field (2018) sin beskrivelse. Tabell 5 viser en oversikt over cronbach`s alpha for de fem faktorene.

Tabell 5. Cronbach`s alpha test

Faktor	Cronbach`s alpha
1. Tilbakemelding	0.939
2. Bry seg	0.946
3. God dialog	0.910
4. Vurdering og målsetting	0.871
5. Vise seg frem	0.915

Tabell 5: Cronbach`s alpha for de fem faktorene

Test av cronbach`s alpha viser også at fjerning av spørsmål fra noen av faktorene, ikke vil føre til en dramatisk økning i verdi på cronbach`s alpha for noe av faktorene. Derfor blir alle beholdt. For faktor 1 korrelerer alle spørsmålene med 0.622 eller mer med den totale skåren. I faktor 2 er denne korrelasjonen 0.673 eller mer. Spørsmålene i faktor 3 korrelerer med den totale skåren med 0.598 eller mer. For faktor 4 korrelerer alle spørsmålene med den totale skåren med 0.667 eller mer. For faktor 5 korrelerer spørsmålene med den totale skåren med 0.727 eller mer.

4.2.2 Indekser for de fem faktorene

Tabell 6 viser deskriptiv statistikk for de fem indeksene som ble opprette på bakgrunn av faktoranalysen.

Tabell 6. De fem indeksene

Faktor	Antall	Gjennomsnitt	Median	Standardavvik
1. Tilbakemelding	407	5.35	5.375	1.19
2. Bry seg	398	5.19	5.3	1.24
3. God dialog	407	5.85	6.0	1.14
4. Vurdering og målsetting	406	4.79	4.75	1.43
5. Vise seg frem	403	4.57	4.6	1.38

Tabell 6: Deskriptiv statistikk for de fem indeksene.

Av tabell 6 ser vi at elevene skårer det høyeste gjennomsnittet for god dialog, mens det er lavest for å vise seg frem. For å sjekke normaliteten til de fem indeksene ble det gjort Kolmogorov-Smirnov test.

Tabell 7. Kolmogorov-Smirnov test

Faktor	Statistikk	df	Sig
1. Tilbakemelding	0.083	407	0.000
2. Bry seg	0.072	398	0.000
3. God dialog	0.155	407	0.000
4. Vurdering og målsetting	0.071	406	0.000
5. Vise seg frem	0.051	403	0.014

Tabell 7: Viser resultatene fra Kolmogorov-Smirnov testen.

Test av normalitet viser signifikant verdi for alle indeksene ($p < 0.05$). Dette indikerer at indeksene ikke er normalfordelt.

4.3 Sammenhengen mellom faktorene og opplevelsen av å bli sett

For å undersøke sammenhengen de fem faktorene har med opplevelsen av å bli sett, ble det gjennomført en korrelasjonsanalyse. Som beskrevet i metodekapittelet, ble Spearman's test brukt for å studere korrelasjonen mellom de fem indeksene som ble etablert etter gjennomgang av resultatene fra faktoranalysen, og elevenes opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Spearmans's test ble brukt fordi test av normalitet (se tabell 7) viste at indeksene for de fem faktorene ikke var normalfordelt. Tabell 8 viser korrelasjonskoeffisienten mellom de fem indeksene som ble laget på bakgrunn av faktorene som ble trukket ut i faktoranalysen tidligere, og spørsmål 12 i spørreskjemaet «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving».

Tabell 8. Spearmans' s korrelasjonstest mellom indeksene og opplevelsen av å bli sett

	Opplevelsen av å bli sett	Tilbakemelding	Bry seg	God dialog	Vurdering og målsetting	Vise seg frem
Opplevelsen av å bli sett	1.000	.655**	.695**	.645**	.579**	.586**
Tilbakemelding	.655**	1.000	.802**	.759**	.775**	.789**
Bry seg	.695**	.802**	1.000	.764**	.739**	.744**
God dialog	.645**	.759**	.764**	1.000	.684**	.692**
Vurdering og målsetting	.579**	.775**	.739**	.684**	1.000	.830**
Vise seg frem	.586**	.789**	.744**	.692**	.830**	1.000

Tabell 8: Korrelasjoner mellom de fem indeksene og spørsmålet som tar for seg elevers opplevelse av å bli sett. Korrelasjoner merket ** er signifikant på nivå 0.001.

Resultatet fra korrelasjonsanalysen viser at alle faktorene inkludert i analysen korrelerer signifikant med hverandre ($p < 0.001$). Vi ser av tabell 8 at den laveste korrelasjonen er 0.579 og den høyeste er 0.830. Resultatet viser oss at opplevelsen av å bli sett korrelerer moderat med alle faktorene i tråd med Cohen og Holliday (1982) sin beskrivelse av styrken på korrelasjonen. Korrelasjonen mellom opplevelsen av å bli sett og «Tilbakemelding», «Bry seg» og «God dialog» er henholdsvis 0.655, 0.695 og 0.645. Dette er forholdsvis sterke moderate korrelasjoner som nærmer seg grenseverdien på 0.7 hvilket er nedre grense for sterk korrelasjon.

5.0 Drøfting

På bakgrunn av problemstillingene og resultatene, finner jeg det mest hensiktsmessig å innlede denne delen med å drøfte funn knyttet til i hvilken grad elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. Videre vil jeg gå nærmere inn på problemstillingene som tar for seg hvilke faktorer som ligger til grunn for opplevelsen av å bli sett og hvilken sammenheng disse faktorene har med opplevelsen av å bli sett.

5.1 Elevers opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving

Resultatet fra analysen viser at av de 411 som hadde respondert på påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving», er 313 i varierende grad enig. Dette utgjør 76.2% av de som har svart. Som beskrevet i resultatdelen var den gjennomsnittlige skåren 5.59 av 7 (79.9%) på påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving» hvor 7 var maks grad av enighet. Dette samsvarer godt med funn fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021b) som viser en gjennomsnittsskår på 4.1 av 5 (82%) for opplevelsen av at lærerne bryr seg, og overordnet støtte fra lærerne som hadde en gjennomsnittsskår på 4.2 av 5 (84%) hvor 5 er mest positivt. Lyngstad et al. (2019) hevder at det sentrale i å bli sett handler om å få tilfredsstilt sine grunnleggende sosiale behov. Deci og Ryan (2000) peker på at følelsen av tilhørighet er et grunnleggende behov. Vi kan argumentere for at det kan knyttes opp mot det sosiale, da det innebærer en følelse av å ha positive relasjoner med andre preget av trygghet, tillit, respekt og en følelse av at andre bryr seg. Som Cox et al. (2009) påpeker vil elever, som opplever å bli støttet, føle en større tilhørighet. Denne sammenhengen mellom støtte, tilhørighet og å bli sett lar oss argumentere for at vi kan sammenligne resultatene fra Elevundersøkelsens kategori «Støtte fra læreren», med denne studiens resultater fra påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Sammenligningen viser at resultatene fra Elevundersøkelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021b) og denne studien samsvarer godt, og dermed danner et godt og realistisk bilde av i hvilken grad elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. Resultatene fra denne studien og Elevundersøkelsen gir oss grunn til å si at elevene i stor grad opplever å bli sett, da gjennomsnittsskåren ligger rundt 80% på skalaene som skal måle opplevelsen av å bli sett, støtte og at læreren bryr seg, hvor 100% er mest positivt.

På tross av dette viser resultatene fra denne studien at 23.8% (98 elever) ikke i noen grad er enig i påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving». Det vil si at nesten hver fjerde elev i utvalget ikke i noen grad sier seg enig i at de opplever å bli sett av læreren i

kroppsoving. Det er imidlertid viktig å påpeke at 66 av disse 98 elevene svarer «verken enig eller uenig» på denne påstanden. De 66 elevene som har svart «verken enig eller uenig» indikerer at de ikke er uenige i at de opplever å bli sett, men de gir heller ikke uttrykk for at de opplever å bli sett. Fra et lærerperspektiv kan vi argumentere for at dette ikke er godt nok. Læreren har unik mulighet til å spille en viktig rolle i utviklingen til barn og unge, og er den største faktoren for elevers prestasjon i skolen vi er i stand til å gjøre noe med (Berg, 2005; Hattie, 2003). Elevene selv påpeker også viktigheten av lærerens rolle for opplevelsen av skolen og akademiske prestasjoner (Smith & St. Pierre, 2009; Whittle et al., 2015, 2019). I tråd med dette, er det derfor aktuelt å undersøke hva som ligger i «å bli sett» slik at vi kan få flest mulig elever til å ha en opplevelse av at de blir sett av læreren.

5.2 Faktorer som ligger til grunn for «å bli sett»

Faktoranalysen, og tolkningen av denne, identifiserte fem faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppsoving. Disse fem faktorene er tilbakemelding fra læreren, at læreren bryr seg, god dialog med læreren, vurdering og målsetting, og at elevene får vise seg frem. Av disse er tilbakemelding fra læreren, at læreren bryr seg, god dialog og at elevene får vise seg frem, identifisert som indikatorer for å bli sett i tidligere forskning av Lagestad et al. (2020). Funnene fra studien til Lagestad et al. (2020) bygger på data samlet inn ved hjelp av intervjuer. Denne studien bygger på faktoranalyse av kvantitative data som i større grad er generaliserbare. Det er allikevel påfallende at den statistiske faktoranalysen av 39 spørsmål samsvarer så godt med funnene til Lagestad et al. (2020). Dette er med på å styrke reliabiliteten og validiteten til denne studien ved at resultatene er i tråd med funn fra tidligere forskning, og det er med på å underbygge at de faktorene som er funnet og spørsmålene som blir brukt faktisk måler fenomenet «å bli sett». Det styrker også reliabiliteten at ulike studier med ulike metoder, har resultater som er i tråd med hverandre. I tillegg viser cronbach's alpha test at den interne konsistensen i indeksene er høy (se tabell 5). Dette indikerer at spørsmålene inkludert i hver indeks er relatert til hverandre, og det kan brukes som argument for hvorfor spørsmålene er kategorisert som de er.

Korrelasjonsanalysen viste at indeksene for alle de fem faktorene, korrelerte signifikant med spørsmål 12 «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsoving». Analysen viste også at alle de fem indeksene korrelerte signifikant med hverandre. Dette indikerer at det er en sammenheng mellom faktorene og at de kan påvirke hverandre. Teorien presentert innledningsvis støtter opp

om at «å bli sett» er et sammensatt fenomen og at de ulike aspektene ved fenomenet kan ha en påvirkning på hverandre.

Den videre drøftingen vil gå nærmere inn på de fem faktorene som ble funnet av faktoranalysen (se tabell 4), og som korrelasjonsanalysen viser har en signifikant sammenheng med opplevelsen av å bli sett (se tabell 8). Drøftingen vil ta for seg innholdet i faktorene og sammenhengene de har med «å bli sett» i lys av teori og tidligere forskning som ble presentert innledningsvis i denne oppgaven.

5.2.1 Bry seg

I tabell 4 ser vi en oversikt over spørsmålene som kategoriseres under de ulike faktorene. En av disse faktorene har fått navnet «Bry seg». Korrelasjonsanalysen viser at indeksen som ble laget for denne faktoren har, i tråd med Cohen og Holliday (1982), en signifikant sterk moderat korrelasjon (0.695) med spørsmålet «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving» (se tabell 8). Lagestad et al. (2020) påpeker at opplevelsen av at læreren bryr seg, er viktig for at eleven skal føle seg sett. Elevene i studien til Lagestad et al. (2020) pekte på at å bry seg handlet om at læreren viser en interesse for elevene. Spørsmålene «... bryr seg om hvordan jeg har det i kroppsøving», «... bryr seg som hvordan jeg har det også utenfor kroppsøvingsfaget», «... prøver å bli kjent med meg», «... er lett å snakke med om ting utenfor kroppsøving» og «... er lett å komme i kontakt med utenfor kroppsøvingstimen» kan i stor grad knyttes opp mot det å vise interesse og bry seg. Selv om de to siste spørsmålene også kan knyttes opp mot god dialog, er det argumenter som taler for at de måler «bry seg». At læreren prøver å bli kjent med elevene, at læreren er tilgjengelig og at elevene føler at de kan snakke med læreren om ting utenfor kroppsøving, indikerer at han/hun bryr seg om elevene som person, og ikke bare fordi han/hun får lønn for å være der. Dette er i tråd med funn fra Lagestad et al. (2020) hvor elevene påpeker at å føle seg sett innebærer en følelse av interesse og omsorg fra læreren utover det at læreren gjør det kun fordi han/hun får betalt for det. Som Aldridge et al. (2016) også påpeker, kan en lærer som tar kontakt med en elev og viser interesse for hva som foregår i livet til eleven, føre til en opplevelse av å bli sett hos eleven.

Spørsmålene «Shows that s/he cares about me», «Tries to know every student in the class», «Tries to help students who might be struggling» og «Recognizes the needs and abilities of each student in the class» blir i Beauchamp et al. (2010) sin studie brukt til å belyse «individualized consideration». I tråd med Bass og Riggio (2006), innebærer dette begrepet

blant annet anerkjennelse og å genuint bry seg. Som beskrevet i metoden, er spørsmål 13-14 og 17-20 i stor grad utviklet med inspirasjon fra Beauchamp et al. (2010) sine spørsmål brukt for å belyse «individualized consideration». I tråd med Bass og Riggio (2006) sin forklaring av begrepet «individualized consideration» og den sammenhengen det har med anerkjennelse og å bry seg, kan vi argumentere for at spørsmål 13-14 og 17-20 i stor grad belyser elevenes opplevelse av at læreren bryr seg.

Støtte fra læreren innebærer ikke kun å få hjelp, råd og veiledning rettet mot det faglige ved skolen. Det kan også knyttes opp mot det å bry seg. Ryan og Patrick (2001) hevder at emosjonell støtte fra læreren innebærer blant annet at læreren viser forståelse, vennlighet og bryr seg om eleven. Dette kan ses i sammenheng med begrepet empati. Losoya og Eisenberg (2001) beskriver empati som evnen til å kunne oppfatte og gjenkjenne andre menneskers følelser, behov, intensjoner og holdninger, som igjen kan knyttes opp mot Jordet (2020) sin beskrivelse av anerkjennelsesformen kjærlighet. Å kunne se en aktuell situasjon fra perspektivet til personen som står i situasjonen er, ifølge Lémonie, Light og Sarremejane (2016), et sentralt aspekt ved empati. Empati er viktig i en god relasjon med læreren, og læreren viser gjennom empatiske handlinger og væremåter at han/hun bryr seg om eleven. Spørsmålene «... ser om jeg ikke har det bra i kroppsøving», «... ser om det er noe jeg ikke får til i kroppsøving» og «ser mine behov» handler nettopp om å oppfatte og gjenkjenne aspekter ved eleven.

Viktigheten av at læreren oppfatter og gjenkjenner aspekter ved elevene, underbygges blant annet av funn fra studiene til Sparks et al. (2015), Sparks et al. (2016) og Sparks et al. (2017). De peker på at tilhørighetsstøttende lærere legger merke til, og gjenkjenner følelser og hendelser blant elever i klasserommet. Elever har mer tro på at de mestrer skolearbeidet og har høyere faglig og sosial kompetanse, dersom de opplever emosjonell støtte fra læreren (Malecki & Demaray, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette er i tråd med at relasjonen mellom lærer og elev er en av de faktorene som har sterkest effekt på elevenes læringsutbytte (Hattie, 2009; Nordenbo, Larsen, Tiftikci, Eline Wendt & Østergaard, 2008). Funn fra Smith og St. Pierre (2009) underbygger også at læreren er av signifikant betydning for elevers opplevelse av kroppsøving. En større opplevelse av støtte fra læreren, fører til en større opplevelse av tilhørighet (Cox et al., 2009). Som nevnt kjenner mennesker på en tilhørighet når andre mennesker bryr seg om dem.

Å bry seg handler om at læreren viser interesse og omsorg for elevene (Lagestad et al., 2020). Lémonie et al. (2016) hevder at å se en situasjon fra perspektivet til personen som er i den aktuelle situasjon, er et viktig aspekt ved empati. Dette kan knyttes opp mot «agape» og «storge» fra anerkjennelsesformen kjærlighet (Jordet, 2020). Disse begrepene peker på at en person viser kjærlighet ved å sette andres behov i sentrum gjennom empati, varme og omsorg. At læreren bryr seg om eleven handler i stor grad om å vise interesse, legge til rette og hjelpe eleven. Å bry seg og vise kjærlighet, springer i stor grad ut i fra et resultat av hvilken person eleven er, i stedet for hva personen gjør. At korrelasjonsanalysen viser en så høy korrelasjon (0.695) mellom opplevelsen av at læreren bryr seg og opplevelsen av å bli sett, kan tyde på at det er viktig for elevene at læreren genuint ser dem og bryr seg om dem som mennesker i større grad enn deres prestasjoner og ferdigheter.

Ser vi på spørsmålene i spørreskjemaet, som analysen viser hører sammen i denne faktorene, kan de knyttes opp mot empati, varme og oppmuntring som er sentrale premisser i Jordet (2020) sin beskrivelse av anerkjennelsesformen kjærlighet. Jordet (2020) hevder at kjærlighet er et grunnleggende psykologisk behov som må bli tatt vare på i alle området i livet, også i skolen. Å erfare kjærlighet gjennom varme, omsorg og empati i sosiale relasjoner, er en forutsetning for et godt liv (Jordet, 2020). Anerkjennelsesformen kjærlighet og det å bry seg om eleven kan knyttes til opplevelsen av å bli sett, da Lyngstad et al. (2019) påpeker at å bli sett i stor grad handler om å få tilfredsstilt sine grunnleggende sosiale behov.

5.2.2 God dialog

Spørsmålene som i tabell 4 kategoriseres som «God dialog», kan i stor grad relateres til dialogen og kommunikasjonen som finner sted mellom elev og lærer. Sparks et al. (2016) bruker i sin studie spørsmålene; «Will listen if I want to talk about a school problem», «Is easy to talk to about school things» og «Is friendly an approachable» for å måle det de kalte «General friendly communication». Disse spørsmålene samsvarer i stor grad med spørsmålene kategorisert under «God dialog» i denne studien, og kan derfor være med å begrunne hvorfor denne faktorene kalles nettopp dette.

Korrelasjonsanalysen viser at indeksen for faktoren «God dialog» har en forholdsvis sterk moderat korrelasjon (0.645) med spørsmålet «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsoving», med utgangspunkt i Cohen og Holliday (1982) sin vurdering av styrken på korrelasjonen. I tråd med Lagestad et al. (2020) kan kvaliteten og tonen på dialogen mellom elev og lærere påvirke

opplevelsen av å bli sett av læreren. At god dialog kan påvirke opplevelsen av å bli sett, underbygges også av funn fra Lyngstad et al. (2019) som fant at elever mente at kjennetegn ved å bli sett på en positiv måte blant annet var en god kommunikasjon med læreren.

Resultater fra studien til Smith og St. Pierre (2009) peker også på viktigheten av interaksjonen mellom lærer og elev. De finner i sin studie at læreren er av en signifikant betydning for elevenes opplevelse av kroppsøving. Et viktig aspekt ved læreren er evnen til å kommunisere godt med elevene. Studiene til Whittle et al. (2015) og Whittle et al. (2019) påpeker også viktigheten av lærerens evne til å kommunisere og tydelig kunne formidle kunnskap. Dette innebærer blant annet at læreren er flink til å kommunisere med elevene og at læreren kan tilpasse kommunikasjonen slik elevene forstår. I tillegg peker studien på at det er viktig for elevene å føle at de har tilgang på læreren. At læreren er tilgjengelig for elevene ble beskrevet ved at læren var lett å komme i kontakt med og tok seg tid til å se og hjelpe elevene. Sentrale aspekter ved en god dialog er å lytte, være vennlig, lett å komme i kontakt med og god til å kommunisere. Dette underbygger at spørsmålene «... vil lytte hvis jeg vil snakke om et problem», «... er lett å snakke med om ting i kroppsøving» og «... er lett å komme i kontakt med» kan kategoriseres under betegnelsen «god dialog».

Som det har blitt vist til tidligere, er det en sammenheng mellom opplevelsen av tilhørighet og det å bli sett. Sparks et al. (2015), Sparks et al. (2016) og Sparks et al. (2017) finner i sine studier tilhørighetsstøttende karakteristikk ved læreren som vi kan relatere til det å bli sett. Tilhørighetsstøttende lærerkarakteristikk var blant annet at læreren var tilnærmelig, vennlig og hadde evner til å kommunisere med elevene på et individuelt nivå, altså at dialogen er tilpasset den enkelte elev. Viktigheten av god dialog underbygges av Baumeister og Leary (1995). De hevder at mennesker trenger jevnlig interaksjon med andre mennesker, og at denne interaksjonen bør være positiv og hyggelig. Mennesker trenger også å føle et relasjonelt aspekt ved interaksjonen gjennom en opplevelse av at den andre bryr seg og liker personen.

Jordet (2020) hevder at rettigheter er en form for anerkjennelse. I et skoleperspektiv innebærer denne anerkjennelsesformen at elevene opplever å være aktive deltaker, og at de i interaksjonen blir sett på som likeverdige. Interaksjonen mellom elev og lærer har dermed noe å si for anerkjennelsen eleven opplever fra læreren. At en lærer er tilnærmelig for elevene, kan forklare på en måte som gjør at elevene forstår, er vennlig og vil lytte til elevene, indikerer at læreren respekterer elevene og streber etter at elevene skal føle seg hørt og at deres beste er i fokus. På

den måten er spørsmålene i denne kategorien indikatorer for en del av anerkjennelse, som kan relateres til opplevelsen av å bli sett Lagestad et al. (2020)

5.2.3 Tilbakemeldinger

Ser man på spørsmålene i denne faktoren presentert i tabell 4 sammenlignet med spørsmålene validert og brukt i Koka og Hein (2005) sin studie for å undersøke tilbakemelding fra lærerne, kan det argumenteres for at spørsmålene trukket ut av faktoranalysen i denne studien har noe med tilbakemeldinger å gjøre. Dette er også i samsvar med studien til Lagestad et al. (2020) som påpeker viktigheten av å få tilbakemelding for at eleven skal føle seg sett. Korrelasjonsanalysen viser også at denne faktoren signifikant korrelerer (0.655) med opplevelsen av å bli sett. Dette indikerer at det er en sammenheng mellom elevenes opplevelse av tilbakemeldinger fra læreren og opplevelsen av å bli sett. Som Honneth (2008) beskriver er det viktig for mennesker å føle at de ressursene og kompetansene man har blir verdsatt i fellesskapet. Dette er sentralt i teorien om anerkjennelse og kan relateres til å bli sett (Lagestad et al., 2020). Å anerkjenne handler blant annet om å gi ros og påskjønne, og erkjenne at det en person gjør eller sier stemmer (Jordet, 2020). Spørsmålene «...oppmuntrer meg i kroppsøving», «...roser meg i kroppsøving», «... gir meg bekreftelse når jeg får til ting i kroppsøving» og «...forteller meg hva jeg gjør bra i kroppsøving» omhandler tilbakemeldinger fra læreren som indikerer at eleven og elevens ferdigheter blir satt pris på. Da læreren gjerne er en signifikant person for elevene, vil bekreftende tilbakemeldinger fra læreren være med å tilfredsstille grunnleggende sosiale behov slik Rosenberg (1979) hevder. Som Lyngstad et al. (2019) påpeker handler «å bli sett» nettopp om å få tilfredsstilt sine grunnleggende sosiale behov, og tilbakemeldinger fra læreren blir derfor sett på som en faktor som kan ha påvirkning på elevenes opplevelse av å bli sett. I studien til Lagestad et al. (2020) kom det også frem at elevene opplevde en følelse av å bli sett når læreren så at elevene hadde potensiale til å få til ting og utvikle seg. Tilbakemeldinger tilpasset individets ferdigheter og forbedringspotensial, virker motiverende på elevene og skaper en følelse av å bli sett (Lyngstad et al., 2019). Spørsmålene «...gir meg instruksjoner før en aktivitet», «...gir meg instruksjoner underveis i en aktivitet» og «...forteller hva jeg kan jobbe med i kroppsøving» kan knyttes opp mot dette.

En kan argumentere for at tilbakemelding kan relateres til begrepet «støtte». Støtte fra læreren kommer gjerne til uttrykk gjennom tilbakemeldinger. Det gjelder både emosjonell og instrumentell støtte. Spørsmålene som kategoriseres som «tilbakemeldinger» samsvarer godt med Federici og Skaalvik (2014) sin beskrivelse av emosjonell og instrumentell støtte. De tar

både for seg den instrumentelle støtten som innebærer opplevelsen av å få råd, støtte og veiledning, og de tar også for seg den emosjonelle delen som innebærer oppmuntring, verdsetting og at læreren bryr seg. Cox et al. (2009) viser i sin studie til at elever som opplever å bli støttet av læreren, føler på en større tilhørighet. Tilhørighet blir av Deci og Ryan (2000) beskrevet som en grunnleggende behov, og vil derfor kunne påvirke opplevelsen av å bli sett.

5.2.4 Vise seg frem

Denne faktorene er den første faktoren som faktor 5 ble delt i, da innholdsvalidering av den opprinnelige faktoren tydet på at spørsmålene burde deles i to faktorer. Det kan argumenteres for at spørsmålene i denne faktoren, presentert i tabell 4, tar for seg ferdighetene til elevene. At å vise seg frem har betydning for opplevelsen av å bli sett, er også i tråd med funn fra Lagestad et al. (2020) som hevder at det er viktig for elevene å få vise sine ferdigheter for at de skal føle seg sett. Spørsmålene «... gir meg mulighet til å vise hva jeg kan» belyser konkret om eleven føler at han/hun får muligheter til å vise sine ferdigheter. At læreren «... hjelper meg å se hva jeg er flink til» kan styrke elevens tro på egne ferdigheter slik at han/hun dermed tørr å vise det frem. En lærer som hjelper eleven med å se hva han/hun er flink til, indikerer også at læreren har sett hva eleven mestrer. Når læreren forteller det til eleven, gir det eleven mulighet til å se at læreren har fått med seg hva eleven har vist av ferdigheter. Lærere som spør hva elevene syntes er lett og vanskelig, indikerer at læreren er interessert i å høre hvordan elevene oppfatter at de mestrer oppgaver ut i fra sine ferdigheter. «Læreren gir meg utfordringer som er tilpasset meg» peker på at elevene føler at de får utfordringer som de er i stand til å mestre med sine ferdigheter, og dette vil føre til at elevene har større sjanse får å få vist seg frem ved at de mestrer.

Å få vise sine ferdigheter kan knyttes opp mot anerkjennelse som igjen har en sammenheng med å bli sett. Som Honneth (2008) beskriver er sosial verdsetting en av de tre formene for anerkjennelse. Dette innebærer at individet får erfare at dets kunnskaper, egenskaper og kompetanser blir etterspurt og verdsatt i det sosiale felleskapet. Det er et menneskelig behov å føle at man får bidra med sine ressurser og at disse ressursene blir verdsatt. I skolen handler dette om at elevene opplever varierte aktiviteter som er tilpasset deres ferdighetsnivå, slik at de føler mestring og verdsettes for sine ressurser (Jordet, 2020). Dette er også i tråd med Opplæringslova (1998), hvor elevenes rett til tilpasset opplæring er lovfestet. Da vi som nevnt tidligere kan relatere anerkjennelse til å bli sett, er dette med på å underbygge resultatet som viser at spørsmålene i denne faktorene kan ha betydning for opplevelsen av å bli sett, og at

innholdet i spørsmålene i stor grad peker på at det handler om å få vise seg frem med sine ferdigheter.

5.2.5 Vurdering og målsetting

Denne faktoren er den andre faktoren som faktor 5 ble delt i. Tabell 4 viser hvilke spørsmål som kategoriseres i denne faktoren. Faktoren inneholder spørsmål som tar for seg målsetting og om elevene får delta i å sette mål for seg selv. I tillegg inneholder faktoren spørsmål som går på elevenes opplevelse av om vurderingen fra læreren er rettferdig, og om elevene selv får ta del i vurderingen. Det spesielle med denne faktorene er at den skiller seg fra de andre faktorene ved at den ikke direkte kan knyttes opp mot funn fra Lagestad et al. (2020). På tross av dette kan det argumenteres for viktigheten av denne faktoren ved at å bli inkludert og behandlet med rettferdighet, er i tråd med blant annet Honneth (2008) sin beskrivelse av rettigheter som form for anerkjennelse. Jordet (2020) peker på at i et skoleperspektiv handler det om at elevene opplever å bli involvert i aktiv deltakelse. At elevene selv får delta i målsetting og vurdering, handler om at elevene får være selvstendige individer. Å få ansvar for egen læring og vurdering, kan oppleves som en tillitserklæring og et skritt i retning av en fri selvrealisering for elevene. Dette er sterkt i tråd med anerkjennelsesteorien til Jordet (2020). At elevene får delta i å sette mål for seg selv og å vurdere egen innsats, er også i tråd med autonomi som grunnleggende behov (Deci & Ryan, 2000). Lærere viser en tro og respekt for elevene ved å inkludere de i vurdering og målsetting, som kan føre til en følelse av at læreren har tro på og ser eleven. Som Lyngstad et al. (2019) fant i sin studie, opplever elever å bli sett når læreren viser respekt, tillit og støtter dem i læringsprosessen. Det ble i denne studien også poengtert at det var viktig å bli vurdert rettferdig, gjennom at det ble lagt vekt på innsats. Som læreplanen i kroppsøving sier, skal innsats bli sett på som en del av kompetansen til elevene i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette krever at læreren går bak fasaden og ser eleven mer enn kun det han/hun presterer eller mestrer.

5.4 Styrker og svakheter ved studien

Covid-19 har vært en utfordring for gjennomføringen av denne studien. Det var utfordrende å finne skoler som var villig til å delta i denne perioden, da de som svarte begrunnet negative svar til deltakelse med at det var mye for skolene å forholde seg til allerede med tiltak som pandemien førte med seg. For i det hele tatt å få gjennomført noe, var jeg som forsker i stor grad avhengig av å tilpasse meg skolene som valgte å delta. Dette innebar at selv om jeg i

utgangspunktet hadde ønsket å vært til stede ved gjennomføring og gjort situasjonen ved gjennomføring av spørreskjemaet mest mulig lik for alle respondentene, ble jeg nødt til å la skolene ta styring når det kom til selve gjennomføringen. På den måten kunne jeg ta hensyn til regler og retningslinjer de hadde i forhold til smittevern. Det hadde heller ikke vært forsvarlig om jeg som forsker skulle reist rundt i mange ulike klasser for å være til stede under gjennomføringen, når situasjonen i samfunnet var som den var. Det ble derfor gjort en vurdering om å la skolene styre gjennomføringen, selv om dette fører til reliabiliteten vil bli svekket da jeg ikke er til stede for å sørge for at undersøkelsen gjennomføres likt for alle respondenter. Det var også viktig for meg som forsker å være åpen og fleksibel, for i det hele tatt å få tilgang til respondenter slik situasjon var.

En utfordring for denne studien er at det har vært gjort lite på teamet «å bli sett» tidligere. Det eksisterer ikke noe spørreskjema eller spørsmål som er validert for å undersøke dette fenomenet. På tross av dette er det, som beskrevet i kapittel 3.2, forsøkt å bruke tidligere spørreskjemaer og spørsmål som er validert, for å undersøke fenomener og begreper som i stor grad gjennom teori og forskning kan knyttes opp mot «å bli sett».

Utvalget er i samsvar med Field (2018) sine betraktninger om størrelse for å gi gode forutsetninger for faktoranalyse. Det samsvarer også forholdsvis godt med den aktuelle situasjonen i videregående skoler i landet i dag, med tanke på fordeling i studieretning (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Et større utvalg fra flere deler av landet, kunne allikevel vært fordelaktig for å få en enda bedre representasjon av landets videregående skoler. Dessverre var ikke dette mulig på grunn av den pågående Covid-19 pandemien.

En annen styrke ved denne studien er at funnene fra faktoranalysen samsvarer godt med funnene fra Lagestad et al. (2020). I tillegg viser cronbach`s alpha en høy indre konsistens (se tabell 5). Dette indikerer at komponentene som faktorene består av er relatert til hverandre, og dermed kan vi argumentere for at spørsmålene som er inkludert i de fem ulike indeksene, tar for seg det samme.

6.0 Konklusjon

Resultatet fra denne studien viser at 76.2% av de som har svar på påstanden «Jeg opplever å bli sett av læreren i kroppsøving» i varierende grad er enig i dette. 23.8% av de som har respondert er ikke enig i dette. Det er positivt at så mange elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. På tross av dette ønsker vi, fra et lærerperspektiv, at alle elever er helt enige i at de opplever å bli sett av læreren, og det må derfor jobbes videre med å øke antallet elever som opplever å bli sett av læreren.

Denne studien bygger på kvalitative tolkninger gjort av Lyngstad et al. (2019) og Lagestad et al. (2020). Det eksisterer, som nevnt tidligere, kun kvalitativ forskning som er knyttet konkret til «å bli sett». På den måten bidrar denne studien med verdifull kunnskap da den tar for seg kvantitativ data, som i større grad kan generaliseres. Faktoranalyse, innholdsvalidering og drøfting indikerer at vi på bakgrunn av denne studien kan si at «å bli sett» av læreren i kroppsøving kan relateres til fem faktorer. Disse faktorene er at læreren bryr seg, tilbakemelding fra læreren, god dialog, vurdering og målsetting og å få vise seg frem. Fire av disse faktorene samsvarer godt med funn fra Lagestad et al. (2020) som peker på at faktorer for å bli sett innebærer kvaliteten og tonen på dialogen med læreren, å få vise sine ferdigheter, at læreren bryr seg og tilbakemelding fra læreren. Dette underbygger reliabiliteten i studien. Videre indikerer korrelasjonsanalysen at alle faktorene har en signifikant korrelasjon med opplevelsen av å bli sett, i tillegg til at faktorene også korrelerer med hverandre.

Drøfting av resultater opp mot teori og tidligere forskning, peker på at å bli sett kan knyttes tett opp mot anerkjennelsesteorien til Jordet (2020). Jordet (2020) peker på kjærlighet som en form for anerkjennelse og at det er et viktig aspekt også i skolen gjennom lærerens omsorg, empati og varme for elevene. Anerkjennelsesformen kjærlighet kan i stor grad knyttes opp mot det å bry seg. Den overordnede betydning det har at læreren bryr seg, understrekes ved at Jordet (2020) hevder at kjærlighet som anerkjennelsesform er en grunnleggende betingelse for eksistens, og at det er en sentral del av lærerens profesjon å vise kjærlighet gjennom empati, omsorg og varme som i stor grad handler om å bry seg. Denne studien indikerer at, det for lærere, er viktig å se eleven som et helt individ. Anerkjennelse av ferdigheter og prestasjoner kan påvirke elevenes opplevelse av å bli sett, men det er kanskje vel så viktig å anerkjenne og støtte elevene på det personlige plan gjennom å være tilgjengelig, inkluderende, rettferdig, interessert og å bry seg. Studien peker også på at det er viktig med kommunikasjon,

tilbakemeldinger og utfordringer som er tilpasset den enkelte elev, for at elevene skal føle seg sett.

Videre forskning bør ta sikte på å studere fenomenet «å bli sett» og sammensetningen av begrepet enda mer. Selv om denne studien har gjort det og kommet frem til noen funn, vil det være behov for å studere fenomenet mer for å bygge opp en teori rundt hva det innebærer. Det kunne også vært interessant å gjøre noe lignende som Sparks et al. (2017). De gjennomførte en intervensjon på bakgrunn av tidligere funn. Det kunne vært spennende å gjennomføre en intervensjonsstudie hvor en gruppe lærere fikk opplæring/undervisning i hva som er viktig for opplevelsen av å bli sett for elevene, mens en annen gruppe lærere skulle gjennomføre vanlig kroppsøving. Lærerne i intervensjonsgruppen skulle gjennomført undervisning i kroppsøving med stort fokus på faktorene som er viktig for at elevene skal føle seg sett. Ved hjelp av spørreskjema, eller andre relevante målemetoder, kunne man undersøkt elevenes opplevelse av å bli sett før og etter intervensjonen, for å se hvilken effekt den hadde på opplevelsen av å bli sett.

7.0 Litteraturliste

- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving schools*, 19(1), 5-26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beauchamp, M. R., Barling, J., Zhen, L., Morton, K. L., Keith, S. E. & Zumbo, B. D. (2010). Development and Psychometric Properties of the Transformational Teaching Questionnaire. *Journal of Health Psychology*, 15(8), 1123-1134. <https://doi.org/10.1177/1359105310364175>
- Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Cohen, L. & Holliday, M. (1982). *Statistics for Social Scientists*. London: Harper & Row.
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and Teachers as Sources of Relatedness Perceptions, Motivation, and Affective Responses in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 80(4), 765-773. <https://doi.org/10.5641/027013609X13088509982658>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Farmer, T. W. & Farmer, E. M. Z. (1996). Social relationships of students with exceptionalities in mainstream classrooms: Social networks and homophily. *Exceptional Children*, 62(5), 431-450. <https://doi.org/10.1177/001440299606200504>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre Skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' perceptions of emotional and instrumental teacher support: Relations with motivational and emotional responses. *International education studies*, 7(1), 21-36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>

- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Gullestad, S. E. & Killingmo, B. (2013). *Underteksten: psykoanalytisk terapi i praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research*. Hentet fra https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Koka, A. & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91-106. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/265163807_The_Effect_of_Perceived_Teacher_Feedback_on_Intrinsic_Motivation_in_Physical_Education
- Lagestad, P., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E. (2020). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Lémonie, Y., Light, R. & Sarremejane, P. (2016). Teacher–student interaction, empathy and their influence on learning in swimming lessons. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1249-1268. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1005068>
- Losoya, S. H. & Eisenberg, N. (2001). Affective Empathy. I J. A. Hall & F. J. Bernieri (Red.), *Interpersonal Sensitivity: Theory and Measurement* (s. 21-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2019). 'The teacher sees my absence, not my participation'. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24(2), 147-157. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>

- Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
<https://doi.org/10.1521/scpq.18.3.231.22576>
- McWhirter, E. H. (1996). Teacher Support Scale (TSS). Unpublished measure.
- Metheny, J., McWhirter, E. H. & O'Neil, M. E. (2008). Measuring Perceived Teacher Support and Its Influence on Adolescent Career Development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237. <https://doi.org/10.1177/1069072707313198>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Eline Wendt, R. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf
- O'Donoghue, P. (2012). *Statistics for sport and exercise studies: An introduction*. London: Routledge.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The Classroom Social Environment and Changes in Adolescents' Motivation and Engagement during Middle School. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
<https://doi.org/10.3102/00028312038002437>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Smith, M. A. & St. Pierre, P. E. (2009). Secondary Students' Perceptions of Enjoyment in Physical Education: An American and English Perspective. *Physical Educator*, 66(4), 209-221. Hentet fra <https://www-proquest-com.ezproxy.nord.no/docview/232999480/fulltextPDF/7E891C88F8A94387PQ/1?accountid=26469>
- Sparks, C., Dimmock, J., Lonsdale, C. & Jackson, B. (2016). Modeling indicators and outcomes of students' perceived teacher relatedness support in high school physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2016.06.004>
- Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C. & Jackson, B. (2015). "Getting Connected": High School Physical Education Teacher Behaviors That Facilitate Students' Relatedness Support Perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 219-236. <https://doi.org/10.1037/spy0000039>
- Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J. & Jackson, B. (2017). An Intervention to Improve Teachers' Interpersonally Involving Instructional Practices in High School Physical Education: Implications for Student Relatedness Support and In-Class Experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 39(2), 120-133. <https://doi.org/10.1123/jsep.2016-0198>
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D. & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087850>
- Säfvenbom, R., Buch, R. & Aandstad, A. (2017). Eagerness for Physical Activity Scale: Theoretical background and validation. *Applied Developmental Science*, 21(3), 184-199. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1184095>
- Thomas, J. R., Nelson, J. K. & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity* (7. utg.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ulleberg, P. & Nordvik, H. (2001). *Faktoranalyse. En innføring i faktorteori og faktoranalyse*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Elevtall i videregående skole – utdanningsprogram og trinn. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-vgo-utdanningsprogram/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021b). Elevundersøkelsen. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoeckelsen/nasjonalt?orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=--&program=--&sammenstilling=1&fordeling=2>
- Whittle, R. J., Telford, A. & Benson, A. C. (2015). The 'perfect' senior (VCE) secondary physical education teacher: Student perceptions of teacher-related factors that influence academic performance. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 1-22. <https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n8.1>
- Whittle, R. J., Telford, A. & Benson, A. C. (2019). Insights from Senior-Secondary Physical Education Students on Teacher-Related Factors They Perceive to Influence Academic Achievement. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(6), 69-90. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v44n6.5>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J. B., Støren, L. A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling - hvor mye betyr skolen og familien?* (35). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/282025/NIFUrapport2011-35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572. <https://doi.org/10.1002/pits.20576>

8.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema

Å bli sett av læreren i kroppsøving

Denne undersøkelsen tar sikte på å avdekke din opplevelse av å bli sett av læreren i kroppsøving. Kryss av for det som passer best for deg på hvert spørsmål og svar så ærlig som mulig. Undersøkelsen er helt anonym, som betyr at det er ingen som vil kunne vite hvem som har svart på spørreskjemaet. Læreren din skal heller ikke få vite hva du har svart. Det er frivillig å delta. Tusen takk for at du tar deg tid til å svare på undersøkelsen så godt du kan.

1.

Kjønn:

Gutt

☐

Jente

☐

2.

Trinn:

VG1

☐

VG2

☐

VG3

☐

3.

Studieretning:

Sett kryss ved den linjen du går. Kun ett kryss

Kunst, design og
arkitektur

☐

Håndverk, design og
produktutvikling

☐

Medier og
kommunikasjon

☐

Informasjonsteknologi
og medieproduksjon

☐

Musikk, dans og
drama

☐

Naturbruk

☐

Studiespesialisering

☐

Restaurant- og matfag

☐

Bygg og
anleggsteknikk

☐

Salg, service og
reiseliv

☐

Elektro og
datateknologi

☐

Teknologi- og
industrifag

☐

Frisør, blomster,
interiør og
eksponeringsdesign

☐

Helse- og oppvekstfag

☐

4.

Omtrent hvor mange måneder har du hatt den kroppsøvingslæreren du har nå? Har du flere, tar du utgangspunkt i den du har mest. Oppgi svaret med nærmeste hele tall.

..... måneder

I de neste spørsmålene skal du ta utgangspunkt i en vanlige uke. Svar med det nærmeste HELE TALLET som passer.

5.

Omtrent hvor mange timer i uken trener eller konkurrer du i regi av et idrettslag slik at du blir andpusten eller svett?

..... timer

6.

Omtrent hvor mange timer i uken er du fysisk aktiv slik at du blir varm eller andpusten, når du ikke regner med kroppsøvingstimene og deltagelse i idrettslag?

..... timer

Videre skal du ta stilling til en rekke påstander. Vær oppmerksom på svaralternativene og les påstandene godt.

Innledende spørsmål

Du skal her ta stilling til alle påstandene. Ett kryss på hvert spørsmål

	Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
7. Jeg liker kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg har et godt forhold til kroppsøvingslæreren min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg trives i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Jeg lærer nye ting i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg føler meg flink i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12.

Jeg opplever å bli sett av
læreren i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Omsorgsfull

Du skal her ta stilling til alle påstandene. Ett kryss på hver linje. Ta utgangspunkt i den
kroppsøvingslæreren du har mest og ser på som din kroppsøvingslærer.

Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
---------------	-------	---------------	-------------------------------	--------------	------	--------------

Jeg opplever at
kroppsøvingslæreren min:

13.

... bryr seg om hvordan
jeg har det i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14.

... bryr seg som hvordan
jeg har det også utenfor
kroppsøvingsfaget

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15.

... ser om jeg ikke har det
bra i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

16.

... ser om det er noe jeg
ikke får til i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17.

... prøver å hjelpe meg
hvis han/hun ser jeg ikke
har det bra i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18.

... prøver å hjelpe hvis
han/hun ser det er noe jeg
ikke får til i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19.

... ser mine behov (om
jeg trenger å være alene,
støtte, hjelp, noen å prate
med, tilrettelegging av
aktiviteter eller lignende)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20.

... prøver å bli kjent med meg

☐☐☐☐☐☐☐

Oppfølging fra læreren

Du skal her ta stilling til alle påstandene. Ett kryss på hver linje. Ta utgangspunkt i den kroppsvingslæreren du har mest og kroppsvingstimene du har med denne læreren.

Aldri

Svært
sjelden

Sjelden

Både og

Ofte

Svært
ofte

Alltid

Jeg opplever at
kroppsvingslæreren
min:

21.

... oppmuntrer meg i
kroppsving

☐☐☐☐☐☐☐

22.

... roser meg i
kroppsving

☐☐☐☐☐☐☐

23.

... gir meg bekreftelse
når jeg får til ting i
kroppsving

☐☐☐☐☐☐☐

24.

... gir meg
instruksjoner før en
aktivitet

☐☐☐☐☐☐☐

25.

... gir meg
instruksjoner underveis
i en aktivitet

☐☐☐☐☐☐☐

26.

... forteller meg hva jeg
gjør bra i kroppsving

☐☐☐☐☐☐☐

27.

... forteller hva jeg kan
jobbe med i
kroppsving

☐☐☐☐☐☐☐

28.

... motiverer meg

☐☐☐☐☐☐☐

Aldri

Svært
sjelden

Sjelden

Både og

Ofte

Svært
ofte

Alltid

29.

... setter mål for meg i
kroppsøving

☐☐☐☐☐☐☐

30.

... lar meg være med å
sette mål for meg selv i
kroppsøving

☐☐☐☐☐☐☐

31.

... vurderer meg
rettferdig

☐☐☐☐☐☐☐

32.

... lar meg ta del i
vurderingen av meg
selv

☐☐☐☐☐☐☐

Ferdigheter

Du skal her ta stilling til alle påstandene. Ett kryss på hver linje. Ta utgangspunkt i den kroppsøvingslæreren du har mest og kroppsøvingstimene du har med denne læreren.

Aldri

Svært
sjelden

Sjelden

Både og

Ofte

Svært
ofte

Alltid

Jeg opplever at
kroppsøvingslæreren
min:

33.

... gir meg mulighet til
å vise hva jeg kan

☐☐☐☐☐☐☐

34.

... ser hva jeg får til

☐☐☐☐☐☐☐

35.

... hjelper meg å se hva
jeg er flink til

☐☐☐☐☐☐☐

	Aldri	Svært sjelden	Sjelden	Både og	Ofte	Svært ofte	Alltid
36. ... spør hva jeg syntes er vanskelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. ... spør hva jeg syntes er lett	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. ... gir meg utfordringer som er tilpasset meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. ... gir meg utfordringer jeg klarer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. ... gir meg utfordringer jeg ikke klarer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. ... lar meg være med å bestemme i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. ... lar «de flinke» være med å bestemme i kroppsøving	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. ... varierer aktiviteter så alle får vise seg frem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Kommunikasjon

Du skal her ta stilling til alle påstandene. Ett kryss på hver linje. Ta utgangspunkt i den kroppsøvingslæreren du har mest og ser på som din kroppsøvingslærer.

Helt uenig	Uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Enig	Helt enig
------------	-------	------------	-------------------------	-----------	------	-----------

Jeg opplever at
kroppsøvingslæreren min...

44.

... vil lytte hvis jeg vil
snakke om et problem

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

45.

... er lett å snakke med
om ting i kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

46.

... er lett å snakke med
om ting utenfor
kroppsøving

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

47.

... er vennlig

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

48.

... er lett å komme i
kontakt med i
kroppsøvingstimen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

49.

... er lett å komme i
kontakt med utenfor
kroppsøvingstimen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

50.

... tar kontakt med meg i
timen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

51.

... kan forklare på en
måte slik at jeg forstår

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Vedlegg 2: Fremgangsmåte for litteratursøk

Søkebaser	Nummer	Søkeord	Søkekriterier	Antall treff	Inkludert i analysen
Eric*	1	“being seen” AND “school”	Journals, Academic journals	1008	4
Oria	2	“Å bli sett i skolen” OG “lærer” OG “elev”	Artikkel, Fagfellevurdert tidsskrift, Siste 20år	298	2
Eric*	3	AB “teacher student relationship” AND AB “physical education”	Journals, Academic journals, Peer reviewed English	74	2
Eric*	4	AB “teacher support” AND AB “physical education” AND AB “school”	Journals, Academic Journals, Peer reviewed English	219	3
Eric*	5	AB “enjoyment in physical education” AND AB “teacher”	Journals, Academic journals, Peer reviewed, English	53	2
Eric*	6	“accepted by the teacher” AND AB “school”	Journals, Academic journals, Peer reviewed English	271	1
Eric*	7	“student perception” AND “recognition” AND AB “school”	Journals, Academic journals Peer reviewed English	72	0
Eric*	8	“being recognized” AND AB “school”	Journals, Academic journals	150	0

Peer reviewed
English
Snowballing*
3

AB = abstract, AND = og Eric* = Eric med flere. De tilhørende var :CINAHL, CINAHL with Full Text, MLA Directory of Periodicals, MLA International Bibliography, eBook Collection (EBSCOhost), GreenFILE, Academic Search Premier og SPORTDiscus with Full Text. Snowballing* = artikler funnet ved å skanne referanselisten til artiklene som er funnet via søk i databasen.

Vedlegg 3: Beskrivelse av tidligere studier innenfor problemområdet

Nr.	Studie	Land	Alder	Antall	Kjønn	Tema	Metode
Søk nummer 1							
1	Lémonie, Light & Sarremejane, 2016	Frankrike	11-17 år	N = 10 (elever)	K = 7 M = 3 Basert på en tabell med navn. Kjønnsfordeling ikke oppgitt med tall	Studie av interaksjon i svømmetimer	Bekvemmelighetsutvalg, de som hadde flest interaksjoner Datainnsamling: Video og lyd av timene, samt intervjuer
2	Lyngstad, Bjerke & Lagestad, 2019	Norge	17-18 år	N = 26	K = 13 M = 13	Studie av elevers opplevelse av å bli sett av kroppsøvingslæreren.	Rekruttert de med høyest og lavest oksygenopptak. Datainnsamling: Semistrukturerte intervjuer
3	Lagestad, Lyngstad, Bjerke & Ropo. 2020	Norge	18 ± 0.5 år	N = 26	K = 13 M = 13	Studien av hva som ligger i elevers opplevelse av å bli sett av kroppsøvingslæreren, og hvordan de	VO2 maks ble brukt som indikasjon på fysisk «fitness» Datainnsamling:

						beskriver opplevelsen. Er det forskjell i opplevelse av å bli sett mellom de med lav og høy «fitness» og i tilfelle hva er den forskjellen.	26 intervjuer. Semistrukturert med åpne generelle spørsmål med fokus på elevers opplevelse av kroppøving og kommunikasjon med læreren.
4	Stasulane, 2017	Kroatia, Estland, Georgia, Tyskland, Hellas, Ungarn, Latvia, Portugal, Slovakia, Spania, Storbritannia	9-21 år	N = 450	K = 234 M = 216	Artikkelen tar for seg resultater fra feltarbeid i et prosjekt med mål om å finne elever og unge menneskers tanker rundt velvære/trivsel (well- being). Ønsker å få de subjektive meningene til barn og unge fra ulike regioner, aldersgrupper og sosioøkonomiske bakgrunner. Artikkelen la vekt på faktorer for velvære/trivsel på skolen. Dette er en artikkel som bygger på EU FP7 prosjektet «Measuring Youth Well-Being». Nasjonale datasett ble brukt for å utforske hva som er viktig for barn og unge prioriterer for trivsel/velvære.	Datainnsamling: Hentet nasjonale datasett fr et prosjekt. Disse datasettene er basert på: - Individuelle intervjuer, fokuserte på dagliglivet deres og hørte på historiene de hadde å fortelle. 213 individuelle intervjuer - Fokusgruppeinter- vjuer med en intervjuguide. 41 fokusgruppe- intervjuer.
5*		Frankrike		N = 325	K = 203		

Nicaise, Bois, Fairclough, Amorose & Cogérino 2007	Mage =16 år SD = 0.55	M = 122	Undersøkte effekten av elever og læreres kjønn i forhold til kroppsøvingselevs opplevelse av feedback og investert tid fra læreren deres. Undersøker også effekten av typer feedback på elevers opplevde kompetanse, innsats, glede/fornøyelse og prestasjon i kroppsøving. De ulike typene feedback var (ros, ikke respons ved suksess, oppmuntring, teknisk informasjon, kritikk, ikke respons ved feil og tid investert av læreren).	Rekruttert fra to forskjellige high schools i to franske byer med innbyggertall mellom 20 000 og 40 000. 14 klasser ledet av 8 lærere, 4 menn og 4 kvinner Datainnsamling: Spørreskjema
---	-----------------------------	---------	---	--

Søk nummer 2

6	Ulvik, 2009	Norge	3.klasse VGS. Konkret alder ikke oppgitt. Trolig mellom 17-19 år	N = 88	Ikke oppgitt	Studie av elevers opplevelse av skolens bidrag i livet deres.	To lærere som ble ansett som kompetente og med en god relasjon til klassen ble valgt til å gjennomføre undersøkelsen med de 4 klassene de hadde. Datainnsamling: Spørreskjema, åpne spørsmål
---	-------------	-------	---	--------	--------------	---	---

7	Bø & Hovdenak, 2011	Norge	10.klasse Konkret alder ikke oppgitt. Trolig mellom 14-16 år.	N = 18	Ikke oppgitt	Studie av kjennetegn ved en god relasjon mellom lærer og elev, sett fra elevers ståsted, og relasjonens betydning for holdning til skolen.	Spørreskjemaundersøkelse la grunnlag for utvelgelse av 18 elever som skulle avspeile hele utvalget i 10.klasse fra 2 skoler, en fra Oslo øst og en fra Oslo vest. Datainnsamling: Semistrukturerte eneintervjuer med 18 elever. Videopptak bygger opp om hovedanalysen fra intervjuene .
---	---------------------	-------	---	--------	--------------	--	---

Søk nummer 3

8	Cox, Duncheon & McDavid, 2009	USA	6-8.klasse Junior High School. <i>Mage</i> = 12,27 år	N = 411	K = 232 M = 179	Studie av lærervariabler, opplevd emosjonell støtte, i forhold til følelse av blant annet tilhørighet og motivasjon i kroppsøving. Elevers synspunkter.	Datainnsamling: Online spørreskjema.
9	Whittle, Telford & Benson, 2019	Australia	16-18 år Senior Secondary physical education	N = 23	K = 16 M = 7	Studie av elevers oppfatninger av lærerrelaterte faktorer som de mente hadde påvirkning på deres akademiske prestasjoner VCE kroppsøving.	4 skoler. Tok sikte på elever som går siste året på VCE (Victorian Certificate Education). Deltakere har valgt retning som inneholder kroppsøving. Datainnsamling:

Semistrukturerte intervjuer i 5 fokusgrupper med 4-5 elever i hver gruppe fra samme skole.

10*	Whittle, Telford & Benson, 2015	Australia	16-18 år	N = 23	K = 16 M = 7	Hensikten med den studien var å se på elevers oppfatning av den «perfekte» VCE kroppsøvlingslæreren og lærerrelaterte faktorer som har påvirkning på akademisk prestasjon i VCE kroppsøving.	Tok sikte på elever som går siste året på VCE (Victorian Certificate Education). Deltakere har valgt retning som inneholder kroppsøving. Datainnsamling: Ble satt i homogene grupper på 4-5 elever fra samme skole for å lage en A3 poster med en superheltefigur og karakteristikk på en perfekt kroppsøvlingslærer i VCE. Skulle skrive de karakteristikkene de mente var viktige ved en lærer for å fremme deres akademiske prestasjon. Skulle skrive ting som relaterte seg til oppførsel, og ikke personlighet. Svare på spørsmålet hva en perfekt lærer gjør.
-----	---------------------------------	-----------	----------	--------	-----------------	--	---

Søk nummer 4

11	Sparks, Dimmock, Lonsdale &	Denne studien består av to studier:
----	-----------------------------	-------------------------------------

Studie 1:	Australia, Sydney	11-14 år <i>Mage</i> = 13,70 SD = 0,96	N = 656	K = 147 M = 509	Undersøkelse av tilhørighetsstøttende lærerkarakteristikk hos kroppsovlingslæreren funnet i en tidligere studie (Sparks et al., 2015). Ble studert litteratur og søkt støtte fra eksperter i forsøk på å finne «instrumenter» (spørsmål) for å måle lærerkarakteristikkene. Ønsket å se på om operasjonaliseringen med 7 karakteristikk var gode indikatorer på tilhørighetsstøtte.	32 klasser, 4 uavhengige skoler Datainnsamling: Spørreskjema med de 7 lærerkarakteristikkene. 34 spørsmål totalt.
Studie 2:	Australia, Perth	11-14 år <i>Mage</i> = 13,93 SD = 1,04	N = 570	K = 370 M = 200	Ønsket å se om tilhørighetsstøtte, basert på operasjonaliseringen fra studie 1, var en predikasjon på opplevelse av å få tilfredsstilt behovet for tilhørighet og om den operasjonaliserte tilhørighetsstøttende oppførselen vill føre til indre motivasjon hos elevne.	34 klasser, 4 uavhengige skole Datainnsamling: Spørreskjema

12	Laxdal, Johannsson & Giske, 2020	Norge, Island	Upper secondary school <i>Mage</i> = 17,2 år <i>SD</i> = 0,86.	N = 1133	Ikke oppgitt	Studien ser på sammenhengen/forholdet mellom opplevd kompetanse og opplevd støtte fra læreren i kroppsøving.	De læreravhengige variablene for opplevd støtte omhandlet: <ul style="list-style-type: none"> - Kompetansestøtte - Tilhørighetsstøtte - Autonomistøtte - Læringsstøtte Delt i grupper på høy, middels og lav kompetanse ut i fra hva elevene rapporterte på spørreskjemaet i forhold til opplevd kompetanse i faget. Datainnsamling: Spørreskjema som tok sikte på av avdekke elevenes oppfattelse av egen kompetanse i faget, samt lærerens støtte på variablene nevnt over.
13	Tao, Solomon & Xiangli, 2012	USA	Middle school, 6-8.klasse. <i>Mage</i> = 12,4 <i>SD</i> = 1,0	N = 273	K = 143 M = 130	Hensikten med den studien var å undersøke den prediktive styrken læreres autonomi-, kompetanse- og tilhørighetsstøtte hadde i forhold til elevers tro på suksess og egne ferdigheter, verdien subjektet finner i oppgaven, konsentrasjon og innsats i kroppsøving.	Datainnsamling: Spørreskjema

14*	Sparks, Dimmock, Whipp, Lonsdale & Jackson, 2015	Australia	8. og 9.klasse	N = 48	K = 24 M = 24	Hensikten med studien var å utforske de spesifikke lærerkarakteristikkene som elever opplever å være tilhørighetsstøttende i kroppssøving.	Datainnsamling: Semistrukturerte fokusgruppeintervjuer med 3-4 elever.
-----	---	-----------	-------------------	--------	------------------	---	---

Søk nummer 5

15	Sparks, Lonsdale, Dimmock & Jackson, 2017	Australia	Elever: <i>Mage</i> = 13,20 SD = 1,66 7.- 10.klasse Lærere: <i>Mage</i> = 32,75 SD = 8,14	Elever: N = 382 Lærere: N = 18	Elever: K = 227 M = 155 Lærere: K = 10 M = 8	Denne studien tok sikte på å se om et profesjonelt utviklingsprogram rettet mot tilhørighetsstøttende læring, basert på selvbestemmelsesteori og eksisterende empiriske bevis (Sparks et al., 2015, 2016), ville føre til en økning i elevers opplevelse av tilhørighetsstøtte i kroppssøving i motsetning til en kontrollgruppe som ikke gjennomførte dette treningsprogrammet.	Intervensjonsstudie med spørreskjema før og etter intervensjonen. Datainnsamling: Spørreskjema
----	---	-----------	--	---	---	--	--

16	Smith & St.Pierre, 2009	USA og England	14-15 år	N = 28	K = 16 M = 16	Hensikten med denne studien var å identifisere avgjørende faktorer for amerikanske og engelske secondary students trivsel i kroppsøving.	Skoler valgt etter observasjon og samtaler med kroppsøvingslærere ved skolen. Startet med 232 elever, men endte på et utvalgt bestående av 28. Ble med hensikt valgt de med positive holdninger til kroppsøving for å finne hva som gjorde at de trivdes. Dette ble gjort gjennom et spørreskjema.
							Datainnsamling: Semistrukturerte intervjuer

Søk nummer 6

17	Arends & Visser, 2019	Sør-Afrika	Ikke oppgitt	N = 10932	Ikke oppgitt	Hensikten med denne studien var blant annet å se på hvordan elevers holdninger i forhold til lærere bidro til følelsen av å høre til på skolen.	Brukte TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) undersøkelsen fra 2015 og utviklet indekser for å finne svar på blant annet følelsen av å høre til.
							Datainnsamling: Spørreskjema

* = artikkel funnet ved hjelp av snowballing, N = antall, K = kvinner, M = menn, Mage = gjennomsnittsalder, SD = standardavvik

Vedlegg 4: Beskrivelse av resultat i tidligere studier innenfor problemområdet

Nr.	Funn
1	<ul style="list-style-type: none">- Viktigheten av empati for en felles forståelse mellom lærer og elev.- Se utfordringer fra elevers ståsted.- Forståelse av eleven er viktig for empati.- Subjektiv dynamikk i interaksjon. Forskjell fra individ til individ.
2	<p>2 hovedfunn.</p> <p>Elevene opplevde å bli:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sett på en positiv måte- Bli ignorert eller sett for mye <p>Bli sett positivt:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vist respekt- Oppmuntret- Fikk støtte i læringsprosessen- Fikk feedback- Tillit- Læreren skapte et godt miljø- Læreren søkte kontakt- God kommunikasjon- Logiske og rettferdige kriterier- Ser den enkeltes perspektiv <p>Bli sett negativt (ignorert eller for mye):</p> <ul style="list-style-type: none">- Dårlig relasjon- Lærers læringsstil- Lite respons fra læreren- Upersonlig tilbakemelding- Fokus på fravær fremfor deltakelse- Misforstått- Ikke sett utenom fag- Ikke bekreftelse, sosial verdi

-
- Sett for mye (jente i guttedominert klasse)
 - Behandlet likt.

Lærerens empati skaper en forståelse av elevene gjennom at det blir dannet en form for felles forståelse, «consensual domain» som de kaller det. Interaksjon mellom elev og lærer gjør det mulig at en forståelse av utfordringer og vanskeligheter sett fra elevens synspunkt, kan utvikle seg til en slik felles forståelse mellom elev og lærer.

Følelsen av å bli sett eller ikke virker å være relativt stabil over tid.

- 3
- 19 av 26 elever rapporterte å bli sett av kroppsøvlingslæreren.
7 elever rapporterte å bli sett i begrenset grad eller ikke i det hele tatt.
Alle 13 elever med høy «fitness» rapporterte å bli sett.
6 av elevene med lav «fitness» rapporterte også å bli sett, mens alle som rapporterte å bli sett lite eller ikke i det hele tatt var i kategorien lav «fitness».

Fire kategorier ble funnet som var relatert til opplevelsen av å bli sett av kroppsøvlingslæreren:

- Muligheten for å vise læreren sine ferdigheter
 - Omsorgsfulhet hos læreren
 - Feedback fra læreren
 - Kvaliteten og tonen på dialogen
-

- 4
- Områder som var viktig for velvære/trivsel for barn og unge var familie, venner og skole.

Funn tydet på at relasjonen til læreren var den viktigste faktoren for trivsel/velvære på skolen. Mange forskjellige holdninger til lærerens betydning.

Ting som ble nevnt var:

- Snill
 - Rettferdig
 - Felles forståelse, interessert i elevene
 - Positiv
 - Viktig for unge at læreren hører på dem og aksepterer deres syn
 - Elevene behandles likt
 - Hjelper dem med fagene
-

- 5
- Ved feil opplevde jenter en høyere frekvens av oppmuntring og teknisk informasjon, mens gutter rapporterte at de ble mer kritisert og ignorert ved feil.
-

-
- Kvinnelige kroppsøvlingslærere ble rapportert å rose og bruke mer tid på gutter enn jenter, mens mannlige lærere viste en tendens til å behandle både gutter og jenter likt.
 - Viser at opplevelsen av feedback varierer, og det er ikke nødvendigvis slik at forskjellen er sånn fra et objektivt syn.
 - Elevenes opplevde kompetanse, innsats, glede/fornøyelse og prestasjon i kroppsøving var høyere når de opplevde at læreren roste dem mer etter en god prestasjon, samt når de brukte mer tid med dem.
 - Elevenes opplevelse av feedback fra læreren bidro signifikant i variasjonen i innsats (11.5%), kompetanse (8.8%), glede/fornøyelse (8.5%) og prestasjon i kroppsøving (3.5%).
-

- 6
- Elevene opplever å bli sett på ulikt av forskjellige lærere.
 - Fleste opplever å bli sett på positivt av læreren
 - Lærer når de har god relasjon til læreren
 - 1/3 sier de ikke har eksempel på situasjon hvor læreren har brydd seg på en spesiell måte.
 - Virker som elevene har selvsagte og overkommelige forventninger til læreren
- Dette er at de:
- Bryr seg
 - Snakker med alle
 - Prøver å forstå
 - Er engasjerte
 - Varierer undervisningen
- Hver fjerde elev tror læreren oppfatter dem som stille.
 - Elevene tror lærere dømmer dem etter prestasjoner og tilpasninger til skolen
 - Elevene selv legger vekt på relasjoner og sosiale ferdigheter
 - Elevene blir beskrevet som greie, hyggelige, skoleflinke, engasjerte og pliktoppfyllende.

Læreren viser at han/hun bryr seg ved å vise oppmerksomhet mot alle og være empatisk

- 7
- Faglig støtte
 - Elevene får hjelpen de trenger
 - Viser interesse for elevene
 - Svare elevene etter beste evne
 - Faglige tilbakemeldinger knyttet til elevene
 - Berettiget ros
 - Viser respekt
 - Utfordring og forventning tilpasset elevene
 - Personlig støtte
 - Forstått

-
- Respektert
 - Lyttet til
 - Rettferdighet
 - Humor
 - Vise interesse for elevene
-

- 8
- Opplevd støtte og aksept fra medelever og lærere bidrar til elevens følelse av selvbestemmelse i kroppsøving fordi de føler seg sosialt tilknyttet i denne settingen.
 - Elever som følte seg mer emosjonelt støttet av læreren, følte seg mer akseptert av jevnaldrende i klassen, opplevde større følelse av tilhørighet og var mer selvbestemt i sin motivasjon.
-

- 9
- Hovedfunn:
- 4 overordnende lærerrelaterte faktorer som påvirker elevenes akademiske prestasjon:
- Lærers holdning
 - Engasjement fra læreren og krav gjør at elevene opplever at læreren ønsker at de skal oppnå suksess.
 - Læreren vet hva elevene kan og må bli flinkere på
 - Lærers attributter
 - Kunnskap om elever som individer
 - Elev-lærer interaksjon
 - Relasjonen er viktig for suksess akademisk
 - Viktig at læreren er tilnærmelig
 - Læreren er omsorgsfull og bryr seg
 - Tilgang på læreren utenfor klasserommet
 - Tilgang på læreren
-

- 10
- Hovedfunn var blant annet:
- Verbal evne
 - God til å kommunisere
 - Omsorgsfull
 - Bry seg om dem som individer. Kommer til uttrykk gjennom at læreren er:
 - Støttende
 - Forståelsesfull
 - Snill
 - Vennlig
 - Lyttende til elevene
-

-
- Oppmuntrende
 - Tålmodig
 - Ærlig og rettferdig
 - Varm
 - Har humor
 - Interessert i hvordan elevene har det
 - Tar hensyn
 - Entusiastisk
 - Tilgjengelig
 - Tilgang til læreren utenfor klassen
 - Gjør tid tilgjengelig for å se alle

Behandler elevene med respekt, forståelse og omtanke.

11

Studie 1:

- Analysen viser at operasjonaliseringen av tilhørighetsstøtte med de syv faktorene som ble funnet i Sparks et.al (2015) var gode indikatorer på tilhørighetsstøtte. Se studie nummer 14.

Studie 2:

- Tilhørighetsstøtte viste en positiv og direkte sammenheng med tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet. Elevene rapporterte tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet når de opplevde tilhørighetsstøtte fra læreren ($\beta=0.51$, $p<0.001$).
 - Viste også indirekte at tilhørighetsstøtte predikerte mer selvbestemte motiver for kroppsøving. Elever følte at læreren var mer tilhørighetsstøttende, og rapporterte dermed høyere tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, som videre hang sammen med mer indre motivasjon for kroppsøving.
 - Elever følte seg sterkere regulert av følelser som skyld, forpliktelse og behov for å vise seg, når de følte seg akseptert og at læreren brydde seg.
-

12

- Resultatene indikerer varierende nivå av støtte, avhengig av kompetansenivået til elevene. Det var signifikant forskjellige scorer mellom høy, middels og lav opplevd kompetanse i forhold til alle opplevde former for støtte i denne studien.
 - De med høy kompetanse rapporterte høyest, og de med lavest kompetanse rapporterte lavest verdi på alle former for støtte.
-
-

-
- 13
- Resultatene tyder på at elever som opplevde sosial støtte fra læreren, sannsynligvis rapporterte høyere grad av konsentrasjon og innsats i kroppsøving.
 - Resultatene tyder også på at når læreren legger til rette for et støttende miljø, vil elevene i større grad ha tro på egne ferdigheter og sette pris på oppgaven.
 - Jo mer elever følte at de var kompetente og så på faget som viktig, interessant og nyttig, samtidig som de fikk autonomi- og kompetansestøtte fra læreren, jo mer sannsynlig var det at de la ned innsats og konsentrasjon i kroppsøving.
-

- 14
- Fant tre hovedkategorier som elevene opplevde som noe læreren gjorde som støttet behovet for tilhørighet. Underkategorier og en mer detaljert beskrivelsen gjør at man kan kategorisere dem i syv faktorer.

Lærer kommunikasjon

- Individualisert kommunikasjon
 - Dypere interesse i dem
 - De var unike for læreren.
 - Kunnskap om omstendighetene til eleven
- Lærers entusiasme
- Generell vennlig kommunikasjon
 - Vennlig og tilnærmelig
 - Støttende
 - Kunne tulle

Sosial støtte i klassen

- Oppgaverelatert støtte
 - Læreren støtte dem i å forstå innholdet i timen bedre
 - Informativ støtte
 - Positiv feedback som hjalp elevene med å forbedre seg
- Lærers oppmuntring til samarbeid og elevinteraksjon i klassen

Lærers oppmerksomhet

- Overvåken
 - Evne til å oppfatte, legge merke til eller gjenkjenne hendelser i klassen.
 - Legge merke til følelsesmessige aspekter ved elevene eller overvåkenhet over elevers evner.
 - Omsorgsfull
 - Brydde seg om at elevene skulle ha det bra.
 - Prøvde å fikse problemer
 - Aksepterende og forståelsesfull
 - Sette pris på elevene for dem de er
 - Behandle studenter som likeverdige
-

-
-
- | | |
|----|--|
| 15 | <ul style="list-style-type: none">- Elever opplevde mer tilhørighetsstøttende lærere i intervensjonsgruppen (signifikant forskjell fra kontrollgruppen).- Signifikant høyere motivasjon i intervensjonsgruppen- Høyere trivsel, men ikke høyere selvbestemt motivasjon |
|----|--|
-

- | | |
|----|--|
| 16 | <p>Over 85% av deltakerne indikerte at læreren var av signifikant betydning for opplevelsen av kroppsøving. Lærerens påvirkning ble kategorisert i følgende:</p> <ul style="list-style-type: none">- Holdning og personlighet<ul style="list-style-type: none">• Entusiasme• Omsorgsfull• Humor• Utadvendt- Lærer-elev interaksjon<ul style="list-style-type: none">• Viktig kilde for trivsel hos elevene• Verbal og ikke-verbal• Negativ og positiv respons påvirket trivsel hos elevene• Lærerens evne til å kommunisere effektivt• Oppmuntre• Positiv feedback- Læremåte, instruksjonsstrategi <p>Tilpasset opplæring i forhold til evner og ferdigheter, påvirket trivsel</p> |
|----|--|
-

- | | |
|----|--|
| 17 | <ul style="list-style-type: none">- Elev-lærer relasjon er signifikant assosiert med elevers følelse av å høre til på skolen.- Elev-lærer relasjonen bidrar til å predikere elevers opplevelse av å høre til på skolen. |
|----|--|
-